المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمُّر لدى الطلبة في منطقة الناصرة

Social Skills and It's Relationship with Bullying Behavior Among Students at Nazareth Area

إعداد

إياد عمر سليمان دخان

إشراف

الدكتور إياد جريس الشوارب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي

تخصص نمو وتعلم

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

كانون ثاني 2015م

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا | نموذج (9)

تفويض

نحن الموقعون أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيس (ثلاثة مقاطع)	المشرف المشارك (إن وجد) (ثلاثة مقاطع)	الطالب (ثلاثة مقاطع)
د. إياد جبرين سويلم	....	اياد عمر سليمان دفان
التوقيع: [توقيع] التاريخ: ٢٠١٥/٣/١٥	التوقيع: .... التاريخ:	التوقيع: [توقيع] التاريخ: ٢٠١٥/٣/١٥

شارع الأردن - مبيص - هاتف 0040 8054 7 962+ - ص.ب 2234 عمان 11953 - الأردن
Jordan Street - Mubis - Telephone +962 7 8054 0040 - P.O.Box 2234 Amman 11953 - Jordan
Email: aauga@aau.edu.jo / Web: www.aau.edu.jo

قرار لجنة المناقشة

تمّت مناقشة رسالة الماجستير للطالب **إياد عمر سليمان دخان** بتاريخ ١٠/ ٢/ ٢٠١٥م، وعنوانها: "**المهارات الإجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى الطلبة في منطقة الناصرة**"، وأجيزت بتاريخ ١٠/ ٢/ ٢٠١٥م.

أعضاء لجنة المناقشة

الإسم		التوقيع
الدكتور إياد جريس الشوارب	رئيساً ومشرفاً	
الأستاذة الدكتورة نايفة محمد قطامي	عضواً خارجياً	
الدكتور محمد خليل عباس	عضواً	

الإهـداء

لفلسطين الحبيبة

لوالدي العزيز ووالدتي الحبيبة

لإخواني وأخواتي حباً وتقديراً

لأساتذتي في جامعة عمان العربية عرفانًا بالجميل

ولزملائي في الجامعة

شكر وتقدير

"من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

في البداية كل الشكر والتقدير لوالداي على ما قدماه لأجلي في هذه الحياة، وعلى رعايتهم وعنايتهم الدائمة والمستمرة من طفولتي إلى شبابي.

وتقديراً وعرفانًا بالجميل، والعناية والرعاية التي أحاطني بها الدكتور إياد الشوارب، أتقدم بكل الشكر والتقدير والاعتزاز لما بذله من جهد كبير في الإشراف على رسالتي، ووقوفه إلى جانبي خطوة بخطوة في إعداد الرسالة والسير في إجراءات التطبيق، فله امتناني لجميل رعايته المتواصل وتحمله عناء وتعب الإشراف.

وأقدم الشكر والعرفان الجميل لأعضاء لجنة المناقشة الممثلة بالدكتور بالدكتور محمد عباس، والدكتورة نايفة قطامي على جهدهما في وضع الملاحظات، التي ساهمت في إثراء الرسالة، وإخراجها بصورتها النهائية.

كما أتقدم بالشكر لجامعة عمان العربية التي فتحت أبواب علومها، لينهل منها عرب فلسطين.

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى الطلبة في منطقة الناصرة

إعداد

إياد عمر سليمان دخان

إشراف

الدكتـور إياد جريس الشوارب

الملخص

هدفت هذه الدّراسة التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى الطلبة بمنطقة الناصرة في فلسطين، وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (398) طالباً وطالبة منهم (191) طالباً، و(207) طالبة، وقد تم تطوير مقياسي المهارات الاجتماعية، والتنمّر، كما تم التحقق من معاملات الصدق والثبات لهما.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة مرتفعة، وحلّ مجال "التواصل الاجتماعي" بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية حلّ مجال "إدراك مشاعر الآخرين"، وبمستوى مرتفع، أما في المرتبة الأخيرة فقد حلّ مجال "المشاركة الاجتماعية"، وبمستوى مرتفع.

وكذلك وجود فروق تعزى لتأثير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات؛ وفي مستوى المهارات ككل. ووجود فروق في مستوى "المهارات الاجتماعية" تعزى "لمستوى التحصيل الدراسي" وكانت الفروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع؛ وعدم وجود فروق تعزى لتأثير "الصف" في جميع المجالات؛ باستثناء مجال "المشاركة الاجتماعية"، فقد كانت الفروق فيه بين الصف العاشر والحادي عشر؛ وجاءت الفروق لصالح الصف العاشر في "المشاركة الاجتماعية".

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق تعزى لتأثير الجنس في مجالي "التنمّر الجسدي" و"التنمر اللفظي والمعنوي" وجاءت الفروق لصالح الذكور؛ وعدم وجود فروق تعزى

لتأثير "التحصيل الدراسي"، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير "الصف" في مجالي "التنمّر الجسدي" و"التنمر اللفظي والمعنوي"، وجاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر في التنمّر "اللفظي والمعنوي".

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سلبية بين مستوى "المهارات الاجتماعية" و"سلوكيات التنمّر" لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

وعلى ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ فإن الباحث يوصي الباحث بإجراء دراسة وصفية في علاقة التنمّر مع المتغيرات الاجتماعية والديمغرافية للفرد؛ "كالمستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والتنشئة الاجتماعية، والمستوى العلمي للوالدين، وغيرها".

Social Skills and It's Relationship with Bullying Behavior Among Students at Nazareth Area

Prepared by

Iyad. Omar Dukhan

Supervisor

Dr. Iyad Shawareb

Abstract

The study aimed at finding the relationship between social skills and bullying among students at Nazareth Area in Palestine. The total samples of the study are (398) students (191 male and 207 female). For achieve its study goals the research developed Social Skills Scale and Bullying Scale. Reliability and validity for both scales were obtained.

Results of the study showed that social skills level among students at Nazareth Area was high. Social communication domain ranked first with high levels, others' emotions perceptions domain ranked last with high levels and social participation ranked last with high levels.

There were differences in all social skills domains, except for social participation, in favor of females in all domains and in the whole level of social skills. Differences were found in social skills levels due to achievement in favor of high achievement students while no differences were found due to grade level in all domains of social skills except for social participation domain where differences were between 10th graders and 11th graders, in favor of 10th graders in social participation.

There were differences due to gender in physical, verbal and moral bullying, in favor of males while no differences were found due to achievement in bullying levels. There were significant differences due to

grade level in physical, verbal and moral bullying in favor of 11^{th} graders in verbal and moral bullying.

Study results showed a negative correlation between social skills and bullying among students at Nazareth Area.

In light of the results, the study recommended to conduct a descriptive study investigating the relationship between bullying and other social and demographic variables for students such as socioeconomic status, socialization, and parents' educational level.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تعد عمليات النمو الإنساني من الموضوعات المرتبطة بعلاقات التأثر والتأثير بالبيئة الاجتماعية للفرد، وإن نضوج الفرد نفسياً واجتماعياً يؤثر على ذاته وأسرته ومجتمعه، وفي علاقاته الاجتماعية، وتواصله مع الآخرين، كما إن المهارات الاجتماعية تنمو مع نمو الفرد، فيظهر لديه مهارات التقبل الاجتماعي، ومشاركة الآخرين في مناسباتهم، والتعاطف مع الآخرين، والعمل على مساعدتهم، والشعور بالحاجة إلى التواصل معهم.

واهتم الباحثون وعلماء النفس بالمهارات الاجتماعية، وتنميتها لدى المراهقين؛ حيث إنّ الدراسة هذه المهارات تزودهم بآليات واضحة لكيفية مقارنة عمليات النمو الإنساني، واختلاف نمو المهارات الاجتماعية بين مراحل الطفولة والمراهقة، وأهم العوامل المؤثرة في نمو هذه المهارات، للوصول إلى فهم أكثر لدور المراهقين وتوجيه عمليات النمو النفسي والاجتماعي لديهم (Steinberg, 2002)

وأرجع سليمان (2005) أهمية المهارات الاجتماعية، وضرورة دراستها في إطار علم النفس إلى أهميتها في مساعدة الطلبة للتكيف المدرسي، والتفاعل مع البيئة المدرسية والاجتماعية، ورفع مستوى إتقان أداء المهارات وتوسيع العلاقات والتفاعلات الاجتماعية لدى الطلبة.

فالمهارات الاجتماعية هي: هي الممارسات الاجتماعية التي يقوم بها الفرد في تواصله الاجتماعي مع الآخرين، والتي يحكم من خلالها الآخرون على ارتفاع مستوى مهاراتك

الاجتماعية، كفهم الآخرين، والتعاطف معهم، وتقديم المساعدة إليهم، وبناء الصداقات والحفاظ عليها (Claire & Michael, 2005).

كما أشار جونز وفورستكر وسكوز (Jones, Forster & Skuse, 2007) إلى أن مفهوم المهارات الاجتماعية يتحدد من خلال النظر إليه كمظهر من مظاهر النمو الإنساني، والتي يعتمد نموها على قدرات الفرد الشخصية في التعامل مع الآخرين، ومستوى ذكاءه، بالإضافة إلى الدور الاجتماعي والبيئي في نمو هذه المهارات سواء في الأسرة أم المدرسة أم المجتمع.

ولتنمية مهارات الفرد الاجتماعية فينبغي الاهتمام بالتفاعلات الاجتماعية، وتطوير قنوات فاعلة للتواصل الاجتماعي، والبدء من الفرد نفسه، فيفهم ذاته وقدراته، ثم يحاول اكتساب بعض المهارات الاجتماعية المهمة مثل: مهارات التواصل الاجتماعي، ومشاركة الآخرين، وبناء العلاقات الاجتماعية المستمرة، والاهتمام بالصداقات، والاستماع للآخرين (العزة، 2002).

كما أشار حسونة وأبوناشي (2006) إلى بعض المهارات الاجتماعية التي تحدد الشخصية الاجتماعية للفرد، ومن أهم هذه المهارات: مهارة التعبير الانفعالي، ومهارة الحساسية الاجتماعية، حيث تسهم هاتان المهارتان في التعامل العاطفي مع الآخرين، والقدرة على التواصل الانفعالي مع الآخرين، كفهم الانفعالات، وقراءة المشاعر والعواطف للآخرين، ومن المهارات المهمة كذلك مهارة الضّبط الاجتماعي وتقمص الأدوار الاجتماعية، ومهارة التعبير الاجتماعي كالحديث مع الآخرين، والبدء بالحوار وإغلاقه عند انتهاء الموضوع وبلباقة تامة.

وكما إن المهارات الاجتماعية مهمة للطلبة المراهقين في المدارس، فإن هناك مهارات أخرى ينبغي دراستها والبحث فيها ودرجة علاقتها بالمهارات الاجتماعية، ومن هذه المفاهيم التنمّر المدرسي لدى طلبة المدارس، فقد أشار ريجبي (Rigby, 2007) إلى أن هذه الظاهرة

موجودة في كل دول العالم على اختلاف ثقافاتها ولغاتها، ومنتشرة في بيئة المدارس، وأنها ترتبط بمراحل النمو، وخاصة مرحلة المراهقة.

أما دراسة هذه الظاهرة في مجال علم النفس، فكانت بداياتها في السبعينيات من القرن العشرين، وتعد أوليس (Olweus) من أوائل الباحثين الذي درسوا هذه الظاهرة، حيث وضعت الأسس العامة لها، وحددت تعريفها العام، وآثارها النفسية والاجتماعية على الفرد والمجتمع والمدرسة، وكان موضوع بحثها حول الاهتمام بدراسة ظاهرة التنمر في علم النفس (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, & Slee, 2001).

وقد أوصت العديد من الدراسات بتناول هذه الظاهرة وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى كدراسة جرادات (2008)، ودراسة أبو غزال (2010)، ودراسة كودي (Cody, 2010)، ودراسة تايلور (Taylor, 2010)، ودراسة كوبر ونيكيرسون (Cooper & Nickerson, 2012).

وفي مجال بحث العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي لدى الطلبة، فقد أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة العكسية بين المتغيرين كما في دراسة كلير وميتشل (Claire & Michael, 2005)، ودراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan, Seiveng & McMorris, 2013)، إذ أشارت نتائج دراستهما إلى أن المتنمّرين يتميزون بأنهم لا يملكون مهارة اجتماعية، ويفتقرون إلى الصفات التي تنمي مهاراتهم الاجتماعية، وإن سلوكهم التنمّري يضعف مهاراتهم الاجتماعية؛ فهم يفتقرون إلى الحس الفكاهي، ولديهم سلوك عداوني خطير يبعد الأفراد عنهم، بالإضافة إلى افتقارهم المرونة في التعامل مع الآخرين.

أما بالنسبة لقياس هذه الظاهرة، فيعد هينمان (Heinemann) من أوائل الباحثين الذين وضعوا مقياساً لهذه الظاهرة، وذلك في أواخر الستينيات من القرن العشرين، ويعد تعريف نيلسن

وستيغندال (Nielsen & Stigendal, 1973) من أوائل التعريفات لظاهرة التنمّر، والمشار إلى: "قيام جماعة من الأقران بممارسة العنف المادي البدني على الطلبة الآخرين".

وقد درس أوليس (Olweus, 1993) ظاهرة التنمّر من خلال سلوكيات الطلبة في المدارس، وخلص إلى أن التنمّر هو الأفعال السلبية تجاه فرد معين أو مجموعة خلال فترة زمنية من أعمارهم؛ عندما لا يكون هناك توازن في القوة، وتكون في الغالب في فترة المراهقة، وتشتمل هذه الأفعال على بعدين هما: "البُعد المادي" والذي يتضمن الركل، والضرب، والدفع، وغيرها، و"البُعد المعنوي"، والذي يتضمن السخرية، واستخدام التعبيرات المسيئة، وعدم قبوله بجماعة الأقران وغيرها.

وقد طوّر ريجبي (Rigby, 2007) مفهوم التنمّر ليميزه عن المرادفات لهذا المفهوم كالعنف والعدوان، إذ أشار إلى أن المراهق المتنمر يتصف بالرغبة بإيذاء الآخرين بشكل متكرر، مع الشعور بالمتعة عند ممارسته للتنمّر، بالإضافة إلى عدم اكتراثه بما يحدث للضحية من إيذاء.

ويحدث سلوك التنمّر نتيجةً لاختلال موازين القوى بين الطلبة، والتي تتأثر بعدد من العوامل من أهمها (Coloroso, 2003):

- العمر: فالطلبة الأكبر عمرًا يتنمّرون على الطلبة الأصغر عمرًا.
- القوى البدنية: فالطلبة الأقوياء يتنمّرون على الطلبة الأضعف منهم.
- القدرة العقلية: فالطلبة الأكثر ذكاءً يتنمّرون على الطلبة الأقل ذكاءً.
- المستوى الاقتصادي: فالفقراء عادة أكثر عرضة للممارسات التنمّرية.

وقد أشار الباحثون مثل كلير وميتشل (Claire & Michael, 2005) إلى المجالات التي يشتمل عليها التنمر المدرسي، ومن أهم هذه المجالات: مجال التنمّر الجسدي كالضرب

المبرح، وشد الشعر، وجرح الآخرين، وكسر أعضائهم، والقرص، والصفع، ومجال التنمّر اللفظي، كالسب والشتم، والتهديد، والإشاعات، ومجال التنمر النفسي كالتجاهل، وعزل الفرد نفسياً واجتماعياً عن أصدقائه، وعدم الانتباه له، وتهميشه.

وأضافت الجمعية الأمريكية للنساء التربويات الجامعيات (American Association of University Women Educational Foundation, 2001) مجالاً آخر من مجالات التنمر المدرسي، وهو التنمّر الجنسي الذي يأخذ أشكالاً متنوعة منها: التعليقات الجنسية، والمعاكسات ونشر الشائعات الجنسية، والاتصال الجنسي المباشر، وعرض المواد الجنسية مثل الأفلام والصور.

وفي إطار العلاقة بين المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر، فقد سادت العديد من الأفكار والفرضيات حول علاقة المهارات الاجتماعية بسلوكيات التنمّر لدى المراهقين، والآثار السلبية التي يحدثها التنمّر على نمو المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى انتشار العديد من السمات غير الاجتماعية لدى المتنمّرين، والتي لم تدعمها البحوث الإجرائية، ونتائج الدراسات الوصفية؛ مما حفز بعض الباحثين على القيام بدراسة هذه المتغيرات ومعرفة العلاقة الرابطة بينها (Claire & Michael, 2005).

ونظراً لأهمية متغيري المهارات الاجتماعية والتنمر المدرسي لدى الطلبة، وتوصيات الدراسات السابقة في هذا المجال بدراستهما، ومعرفة العلاقة الارتباطية بينهما، وعلاقات التأثر والتأثير بينهما، فقد جاءت هذه الدراسة لتناول العلاقة بينهما، وبناء على التغيرات النفسية والاجتماعية التي تصحب مرحلة المراهقة، فقد تناولت الدراسة الحالية هذه المرحلة.

واعتماداً على ما سبق فإن الباحث يحاول في هذه الدراسة دعم الأطر النظرية في هذا المجال بدراسة علمية، ووصفية لعينة من المراهقين في منطقة الناصرة بفلسطين المحتلة،

وتأسيساً على ما سبق فإن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة يتمثل بالآتي: التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من هذه الدراسة التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟
2. هل يختلف مستوى المهارات الاجتماعية باختلاف متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف، لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟
3. هل تختلف سلوكيات التنمّر باختلاف متغيرات "الجنس"، و"التحصيل الدراسي" و"الصف" لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟
4. هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى "المهارات الاجتماعية" و"سلوكيات التنمّر" لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة تظهر من خلال الفوائد النظرية والعملية المتحققة من هذه الدراسة، فضلاً عن أهمية موضوعها وهو المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر لدى المراهقين، وتظهر أهمية الدراسة في جانبين هما كما يلي:

- **الأهمية النظرية:** تنطلق أهمية الدراسة من المعارف التربوية والنفسية ذات العلاقة بالمهارات الاجتماعية وسلوك التنمر لدى الطلبة، والعلاقة بينهما لدى الطلبة، ودرو

هذه المعارف التي ستقدمها الدراسة في تحقيق الفائدة للباحثين والتربويين والمرشدين النفسيين في المدارس في التعرف على هذه المتغيرات، بالإضافة إلى فتح المجال لمناقشة نظريات الباحثين وفق أسس علمية تجريبية من واقع الطلبة.

- **الأهمية التطبيقية:** يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة المرشدين وأولياء الأمور والمتخصصين وأصحاب القرار في التخطيط الفعال، والتوجيه البنّاء لفئة المراهقين في ضوء العلاقة بين المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر. وعلى صعيد البحث يمكن أن تسهم هذه الدراسة في التأسيس لدراسات مستقبلية تجريبية؛ تقترح وضع برامج إرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية، ومعالجة سلوكيات التنمّر لدى الطلبة، كما سيقدم الباحث مقاييس مطورة حول "المهارات الاجتماعية" و"سلوكيات التنمّر" تقدم الاستفادة العملية للباحثين في البيئة الفلسطينية، لاستخدام مقاييس مطورة حول المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر؛ ضمن البيئة الفلسطينية.

تعريف المصطلحات مفهومًا وإجراءً:

تشتمل هذه الدراسة على التعريفات الآتية:

- **المهارات الاجتماعية (Social Skills):** "وهو المخزون السلوكي للمهارات البين شخصية لدى الفرد، والتي تساعده على ممارسة السلوكات الاجتماعية المرغوبة، والتعامل مع الآخرين بشكل ملائم" (Angélico, Alexandre and Loureiro, 2013, 19). وتعرّف إجراءً بالدرجات التي حصل عليها الطلبة نتيجة استجاباتهم على مقياس المهارات الاجتماعية الذي تم تطويره.
- **التنمّر (Bullying):** "وهو السلوك العدواني غير المرغوب لدى طلبة المدارس والذي ينتج عن عدم وجود توازن في القوى بين المتنمّر والضحية، والذي يتكرر مع مرور الوقت، حيث

يمارس المتنمّر عدوانه المباشر، وغير المباشر على الضحية دون اكتراث منه أو انزعاج، وبرغبة داخلية للعدوان" (Hughes, 2014, 3). ويعرّف إجراء؛ بالدرجات التي حصل عليها الطلبة باستجواباتهم على مقياس التنمر الذي تم تطويره.

- **الطلبة (Students)**: وهم طلبة المرحلة الثانوية في الصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في مدارس مدينة الناصرة.
- **التحصيل (Achievement)**: هو معدل علامات طلبة المرحلة الثانوية للمواد الدراسية في مدارس مدينة الناصرة في نهاية السنة الدراسية للعام الدراسي 2013/ 2014م.

حدود ومحددات الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة المرحلة الثانوية والتي تضم الصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر في مدارس مدينة الناصرة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2014/ 2015م، وإن تعميم نتائج الدراسة الحالية يعتمد على مدى توافر الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة وما يتوفر لهما من معاملات مقبولة من الصدق والثبات، بالإضافة إلى جدية الطلبة في استجابتهم على استبيانات الدراسة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة

يتضمن الفصل الحالي الخلفية التربوية ذات الصلة بالمهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر لدى الطلبة، كما يتضمن هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرين، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأدب النظري

تنمو مهارات الفرد الاجتماعية من خلال التفاعلات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية في التواصل والتخاطب مع الآخرين، وتختلف هذه المهارات باختلاف مواقف التفاعل الاجتماعي، ويختلف مسارها تبعاً لاختلاف أهدافها، والإستراتيجيات التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأهداف، وظهر الاهتمام بالمهارات الاجتماعية باعتبارها تمثل مع القدرات العقلية؛ كفاءة الفرد وفعاليته في مواقف الحياة، والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به، وتفسر أيضاً؛ الإخفاق الذي يعانيه البعض من تلك المواقف ممن يملكون قدراً منخفضاً منها؛ على الرغم من ارتفاع قدراتهم العقلية، والذي يتمثل بعدم استثمار الفرص المتاحة لإقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم، وعدم الحصول على الموقع الملائم في العمل بين الزملاء، مما يؤدي للعزلة الاجتماعية، وزيادة الخجل في مواقف التفاعل الاجتماعي، ويشكل عائقاً عن التعبير والإفصاح عن الذات (ريجيو، 2006).

ونالت المهارات الاجتماعية الاهتمام الكبير لم لها من دور مهم في العلاقات الاجتماعية بين الطلبة في المدارس وأفراد المجتمع، ولدورها في تحديد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي (فرج، 2003).

مفهوم المهارات الاجتماعية:

إن مفهوم المهارات الاجتماعية مفهوم مرن له استخدامات مختلفة وتضمينات نظرية وعملية عديدة، واختلف استخدام هذا المفهوم باختلاف مظاهر التفاعل الاجتماعي، فبعض الباحثين ركّز على سلوكيات نوعية مثل الابتسامة، والاتصال بالعين، وفريق ثالث تعامل مع الموقف أو المعرفة الاجتماعية أو مفهوم الذات (ريجيو، 2006).

ويعد مفهوم المهارات الاجتماعية من مفاهيم علم النفس الاجتماعي الواسعة، والمستخدمة في عمليات التواصل الاجتماعي، وهناك العديد من المصطلحات النفسية الدالة عليه، ومنها "السلوك التأكيدي، أو تأكيد الذات، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الشخصية، وتشير هذه المصطلحات إلى قدرة الفرد على تبادل العلاقات الاجتماعية (Lerner, 2000).

ويرى السمادوني (1994: 624) أن المهارات الاجتماعية هي: "قدرة الفرد على التعبير الانفعالي، واستقبال انفعالات الآخرين، وتفسيرها، ووعيه بقواعد التفاعل الاجتماعي، ومهارته في ضبط الانفعالات، وتعبيراته اللفظية وغير اللفظية، ولعب الأدوار الاجتماعية".

وعرّف الخوالدة (2004: 3) المهارات الاجتماعية بأنها: "فن التعامل مع الآخرين، وفهم انفعالاتهم وتقدير عواطفهم، وينبثق عنها شعبية الفرد، وقيادته، وبناء العلاقة والصلات الاجتماعية مع الآخرين".

ويرى سليمان (2005: 51) أن المهارات الاجتماعية تشير إلى: "قدرة المتعلم على تدريب وتنظيم أفكاره وسلوكياته إلى أداء متكامل، وذلك بهدف تحقيق أهداف اجتماعية ثقافية مقبولة في بيئته الاجتماعية".

وترى زيتون (2005: 77) أنه بالرغم من كثرة الباحثين الذين تناولوا مفهوم المهارات الاجتماعية بالتعريف، فإن أغلب تعريفاتهم كانت ناقصة، وذلك لأن كل باحث ركّز على بعد من

الأبعاد أو بعدين أو أكثر، وحتى يكتمل تعريف المهارات الاجتماعية فينبغي التركيز على الأبعاد الآتية:

- تشمل المهارات الاجتماعية كل من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية.
- المهارات الاجتماعية يمكن اكتسابها وتعلمها.
- تنشأ المهارات الاجتماعية نتيجة للتفاعل الإيجابي بين الفرد وغيره من أفراد المجتمع.
- لا بد أن يكون سلوك الفرد مقبولاً اجتماعياً كي يحكم عليه بالمهارة.
- الأهداف والنتائج المترتبة على تلك السلوكيات، وذلك فيما يتعلق بالشخص وبالعلاقات بين الأشخاص هي أحد الأحكام الخاصة بكونها مهارة.

وعرّف الكاشف وعبد الله (2007: 20) المهارات الاجتماعية بأنها: "عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية اللفظية وغير اللفظية، والجوانب المعرفية، والاجتماعية، والانفعالية، في سياق التفاعل الاجتماعي".

وعرفت حميد الله (Hamidullah, 2010: 7) المهارات الاجتماعية بأنها: "سلوك معين يستخدمه الشخص بنجاح للقيام بأداء مهام اجتماعية تؤدي إلى نتائج إيجابية". أما عواد والشوارب (2012: 191) فقد عرّفا المهارات الاجتماعية بأنها: "عبارة عن مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يستطيع الفرد من خلالها أن يتأثر ويؤثر في البيئة التي يعيش فيها في مواقف التفاعل المختلفة، ودون إلحاق أذىً بنفسه أو بالآخرين".

وعرف كونستانتيو (Constantino, 2012: 126) المهارات الاجتماعية بأنها: "قدرات الفرد الذاتية والاجتماعية للتعبير عن ذاته، والسيطرة على إحساس وتفكير شخص أخر وكذلك تنظيم وضبط العواطف".

وعرف ونستد (Winstead, 2013 :1) المهارات الاجتماعية بأنها: "سلوكيات مقبولة اجتماعيا تسمح للشخص بالتفاعل مع الآخرين".

وعرفت كاننجهام (Cunningham, 2014 :13) المهارات الاجتماعية بأنها: "المهارات التي تسمح للشخص بالتفاعل والتصرف بشكل مناسب في سياقات اجتماعية معينة وتشمل مهارات الجزم والإصرار، والتعامل والتواصل ومهارات تكوين الصداقة".

ويرى الباحث في ضوء ما سبق من تعريفات أن المهارات الاجتماعية هي: قدرة الفرد على إدراك القواعد الاجتماعية للسلوك المقبول، ومعرفته بأحوال الخريطة النفسية لأفراد المجتمع، ليتفاعل معهم اجتماعياً، ويحدث تأثيراً إيجابياً بمن حوله.

أنواع المهارات الاجتماعية:

اقترح الباحثون والمختصون في التربية وعلم النفس أنواع من المهارات الاجتماعية التي ينبغي على المراهقين اكتسابها ليواجهوا بها الحياة الدراسية، والمنزلية، والمستقبلية، وينظم من خلالها علاقاتهم مع الأفراد، والبيئة الأسرية، والاجتماعية والمدرسية، وقد اقترح بيشام وأندرسون (Beauchamp & Anderson, 2010 :39) بعض أنواع المهارات الاجتماعية ومن هذه المهارات ما يأتي:

- مهارات أساسية، مثل: (الإصغاء أو الاستماع ، والبدء في الحوار، وتشكيل الحوار، وطرح السؤال) .
- مهارات متقدمة مثل: (طلب المساعدة، والاندماج مع الآخرين، وإعطاء التوجيهات).
- مهارات لازمة للتعامل مع المشاعر مثل: (إعرف مشاعرك، إفهم مشاعر الآخرين).
- مهارات تشكل بدائل للحالة العدائية عند المراهقين مثل (طلب الإذن، والمشاركة، والمناقشة).

- مهارات لازمة للتعامل مع الضغط والإجهاد مثل: (تقديم الشكوى، التعامل مع الأفراح) .
- مهارات التخطيط مثل (التقرير لعمل شيء، تحديد سبب المشكلة، وضع هدف).

كما قدم جريشام وآخرون (Gresham & et al, 2011: 39) أنواعاً أخرى للمهارات الاجتماعية، ومن هذه الأنوع ما يأتي:

- مهارات تساعد على بدء وتسهيل العلاقات الاجتماعية، والحفاظ عليها بين الأشخاص مثل: (تكوين صداقات، وعلاقات متجانسة مع الأسر والتي تمثل مكافأة في حد ذاتها).
- مهارات تشجع وتدعم الالتزام بالعلاقات الهامة أو النظم الاجتماعية الهامة والشعور بالرضا من ذلك، مثل: (التواصل الإيجابي، ومهارات حل الصراعات في نطاق العمل الجماعي أو داخل الأسرة).
- مهارات تساعد في الوقاية من تهميش الآخرين لحقوق المراهق أو تعيق التعزيز ، مثل: (القدرة على الإصرار أو الرفض).
- مهارات تؤدى إلى التعزيز وتقلل من التغذية الراجعة السلبية؛ لأنها ترتبط بالمعايير والمكتسبات الثقافية المرتبطة بالسلوك الاجتماعي.

كما قدم أوزبن (Ozben, 2013 :204) أنواعاً أخرى للمهارات الاجتماعية، وهذه الأنواع تساعد الفرد لاكتساب مهارات معينة ليكون فاعلاً في علاقاته وتواصله الاجتماعي، ومن هذه الأنواع ما يأتي:

- مهارة إدراك تعبيرات الوجه والدلالات اللفظية.
- مهارة فهم اللغة والأعراف الاجتماعية.
- مهارة المتابعة اللفظية.
- مهارة تقديم المساعدات للآخرين وتلقي ما يبدون من ملاحظات.

- مهارة استرجاع المعلومات.
- مهارة إدراك البيئة المحيطة .

أهمية المهارات الاجتماعية:

تعد المهارات الاجتماعية من أهم العوامل التي تحفظ توازن الفرد في بيئته الاجتماعية، وتحقق له الفاعلية والكفاءة في تواصله الاجتماعي مع أسرته، وأقرانه وأفراد المجتمع، وقد ذكر جانسن (Chansen, 2011 :115) أهمية المهارات الاجتماعية، وذلك على النحو الآتي:

- يستطيع المراهق من خلال المهارات الاجتماعية أن يحظى بقبول الآباء والأخوة، ويتفاعل معهم، ويتفاعلون معه بشكل مثمر في جو من الألفة والمودة.
- عندما يخرج المراهق من محيطه الأسري إلى المجتمع والمدرسة فلا يستطيع أن يجبر أحداً في هذا المجتمع أن يحترمه أو يحبه إلا من خلال فن التعامل مع الآخرين، وفن المهارات الاجتماعية، والتي يستطيع المراهق من خلالها أن يفهم معلمه وأن يستجيب له.
- إن المهارات الاجتماعية هي الأداة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين.

ويرى الباحث أن أهمية المهارات الاجتماعية تكمن في أنها تساعد المراهق على اكتساب الثقة بالنفس، وتنمية التفاعلات الاجتماعية والبين شخصية لديهم، والمشاركة، والإبداع في الأعمال التي تتفق مع قدراتهم وإمكانياتهم.

وقام فرج (2003) بتفصيل المزايا المترتبة على ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى الفرد، وهي كما يأتي:

- تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به، والحفاظ عليها، من منطلق إقامة علاقات وثيقة بهم.

- تيسر المهارات الاجتماعية للفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين بطريقة أفضل، وتجنبه نشوء الصراعات معهم وحلها بصورة فعالة، ومواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة عالية، ومن ثم الشعور بفعالية الذات نتيجة لذلك.
- إن التفاعل مع الآخرين يسهم جزئياً في تحديد طبيعة تصورات الفرد عن نفسه، والتي يتوقع في حالة الماهرين اجتماعيا أن تكون ذات طابع إيجابي.

وأشار سليمان (2005) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بمهارات اجتماعية عالية قادرون على تكوين علاقات اجتماعية سوية وتفاعلات مع الرفاق، وتقبلهم، وهذه الخبرات الاجتماعية تساعد الطلبة على تمثيل الحياة الاجتماعية واندماجهم والتوافق معها. وحتى أن الطفل يستطيع التوجه نحو الآخرين، وأن يقيم علاقات اجتماعية سوية معهم، ومن أهم الفوائد التي تعود على الطلبة من هذه المهارات ما يلي:

- تقبل مشاركة الطلبة للآخرين في الأنشطة والألعاب.
- تكوين علاقات اجتماعية سوية مع الرفاق ومراعاة شعورهم.
- اكتساب بعض القيم الخلقية والعادات السلوكية المناسبة مثل آداب المعاملة واحترام ممتلكات الآخرين والحفاظ عليها، والاستماع إلى توجيهات الأكبر سنًا.
- تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس.
- اكتساب الثقة بالذات.
- التمتع بالقبول والحب لدى الآخرين والتفاعل الجيد معهم.

أما بالنسبة للطلبة الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية، أو ينخفض مستواها لديهم فإنهم بالعادة يكونون عرضة لظهور بعض الاضطرابات النفسية والانفعالية؛ كالقلق، والعدوان، والسلوك

الفوضوي، والغضب، والانسحاب والخجل، كما أن اضطراب الشعور بالعزلة الذي يعاني منه بعض المراهقين تعود جذوره إلى ضعف تنمية المهارات الاجتماعية في مراحل الطفولة (Jones, Forster & Skuse, 2007).

ويؤكد بروش وبريفت وهنت ومشنبتز (Bruch, Brivet, Hunt & Mchntps, 1999) على العديد من المشكلات والصعوبات التي تواجه الطلبة في حال انخفاض المهارات الاجتماعية لديهم، ومن هذه الصعوبات حدوث المشكلات السلوكية والنفسية، وصعوبة التواصل مع الآخرين، واللعب مع الأقران والزملاء، وصعوبة فهم سلوك الآخرين، وعدم القدرة على تفسيرها مما يسبب العديد من المشكلات بين الفرد وأقرانه.

خصائص المهارات الاجتماعية:

هناك عدة خصائص أساسية مميزه لمفهوم المهارات الاجتماعية، وقد أشار باربر (Barber, 2011 :8) إلى بعض هذه الخصائص، ومنها ما يأتي:

- يشتمل مفهوم المهارة الاجتماعية على البراعة والكفاءة والخبرة في أداء الفرد لنشاطاته الاجتماعية، ومختلف أشكال تفاعلاته مع الآخرين.
- العنصر الجوهري في أي مهارة اجتماعية هو القدرة على تحقيق نتيجة فعالة في الاختيارات من أجل الوصول إلى هدف مرغوب.
- تشتمل المهارات الاجتماعية على قدرة الفرد على الضبط المعرفي لسلوكه.
- يهدف الفرد من وراء سلوكه الحصول على الدعم الاجتماعي من البيئة التي يعيش فيها بالشكل الذي يحقق له التوافق النفسي والاجتماعي.
- تتحدد المهارات الاجتماعية على ضوء جوانب معينة من سلوك الفرد، وخصاله، وفي إطار الملائمة للموقف الاجتماعي.

أبعاد المهارات الاجتماعية:

قدم ريجيو (2006) أبعاد المهارات الاجتماعية، حيث قسمّها إلى نوعين، وهما "مهارة التخاطب غير اللفظي أو الاجتماعي"، و"مهارة التخاطب اللفظي أو الاجتماعي"، وقد تبين أن هذين النوعين يشتملان على ثلاثة مهارات أساسية هي:

- مهارات الإرسال: وتشير إلى الجانب التعبيري، من حيث قدرة الفرد على التواصل والتخاطب.
- مهارة الاستقبال: ويقصد بها الحساسية، وتتمثل بقدرة الفرد على استقبال رسائل الآخرين، وفهمها، وتحليلها، ومعرفة المراد منها.
- مهارة التنظيم أو الضبط: وتشير إلى مهارة الفرد في تنظيم عملية التخاطب في الموقف الاجتماعي.

ويرى فرج (2003) أن المهارات الاجتماعية تتضمن فئتين رئيستين هما:

- مهارات الإرسال: وتتضمن مهارة الفرد في تقديم الدعم للآخرين، والتفاعل معهم، وتوضيح المواقف الفردية، وتفسير المبررات السلوكية بطريقة مفهومة للآخرين، والإفصاح عن مشاعره حيالهم.
- مهارات الاستقبال: وتحوي مهارات فرعية من قبيل طرح التساؤلات للحصول على معلومات دقيقة من الطرف الآخر، والإنصات، والفهم الدقيق لما يقوله الآخرون.

وقسم ريجيو (2006) المهارات الاجتماعية إلى قسمين هما: المهارات اللفظية، والمهارات غير اللفظية، ويشتمل كل قسم ثلاث مهارات اجتماعية، وهي على النحو الآتي:

- **القسم الأول: المهارات غير اللفظية:** وتشتمل على ثلاث مهارات هي: مهارة التعبير الانفعالي، وتشير إلى إمكانية الفرد للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه، ومهارة الحساسية الانفعالية، وهي قدرة الفرد على تفسير الانفعالات الصادرة عن الآخرين، ومهارة الضبط الانفعالي، وتشير إلى قدرة الفرد التحكم بانفعالاته ومشاعره.

- **القسم الثاني: مهارات التخاطب اللفظي أو الاجتماعي:** وتشتمل على ثلاثة مهارات هي: مهارة التعبير الاجتماعي، وهي قدرة الفرد للتعبير بطلاقة، ومشاركة الآخرين بالمواقف الاجتماعية، ومهارة الحساسية الاجتماعية، وتشير هذه المهارة إلى فهم الفرد وإدراكه للعادات والتقاليد الاجتماعية المقبولة، ومهارة الضبط الاجتماعي، التي تتطلب الثقة بالنفس، والقيام بأدوار اجتماعية، والتكيف مع المواقف الاجتماعية، والقدرة على تحديد اتجاه ومضمون التخاطب أثناء التفاعل الاجتماعي (ريجيو، 2006).

وتشير عوض (1997) إلى الأبعاد الأساسية للمهارات الاجتماعية، والتي تهتم بالسلوكيات التي تصدر عن الفرد، إضافة إلى الجوانب الانفعالية في المهارات الاجتماعية، وهي كالآتي:

- **البُعد السلوكي:** ويشير إلى سلوكيات الفرد وممارساته الاجتماعية مع الآخرين، سواءً أكانت سلوكيات لفظية بالكلام والحوار، أم غير لفظية بلغة الجسد، والعيون والإشارات.

- **البُعد المعرفي:** ويشير إلى البناء المعرفي للسلوكيات الاجتماعية المتمثلة بالأفكار والبنية العقلية وقدرات الفرد الذهنية، والذكاء الاجتماعي الذي يسهم في فاعلية الفرد اجتماعياً.

وقد لخص السمادوني (2009) أبعاد المهارات الاجتماعية ضمن ستة أبعاد تشير إلى الكفاءة والقدرة الانفعالية، بالإضافة إلى الكفاءة والقدرة الاجتماعية للفرد، وهي كما يأتي:

- **التعبير الانفعالي:** وهي عمليات التعبير غير اللفظي، وتهتم بالمشاعر الانفعالية بالحب والكره بتلقائية وعفوية.
- **الحساسية الانفعالية:** هي المهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.
- **الضبط الانفعالي:** ويتمثل في مهارة الفرد في ضبط انفعالاته، والتحكم بمشاعره تجاه الآخرين.
- **التعبير الاجتماعي:** ويشمل إلى قدرة الفرد على الحوار الجذاب، وإمكانية بدء الحوارات وإغلاقها، والسيطرة على الحوارات الاجتماعية.
- **الحساسية الاجتماعية:** وهي فهم القواعد الاجتماعية للحوار، وممارسة هذه القواعد في التفاعل الاجتماعي.
- **الضّبط الاجتماعي:** وهي القيام بالأدوار الاجتماعية بكفاءة عالية وثقة كبيرة بالنفس، وهذه المهارة تسهم في تنظيم عمليات الاتصال والتفاعل الاجتماعي.

وأشار فرج (2003) إلى بعض المهارات الأساسية التي تنمي المهارات الاجتماعية للفرد، ومن أهم هذه المهارات ما يأتي:

- مهارات الإرسال: وهي المتعلقة بقدرة الفرد على الحوار والحديث بطلاقة ومرونة.
- مهارات الاستقبال: وهي قدرة الفرد على الاستماع، والانتباه وإدراك مرامي الحديث، ومغازي الكلام التي يقصدها الآخرون.

- مهارات وجدانية: وتشتمل على مدى احترام الفرد للآخرين، وتعاطفه معهم، والتقرب إلى الآخرين، وقدرته على الإحساس بحاجات الآخرين.
- مهارة تأكيد الذات: وتشتمل على قدرة الفرد لفهم ذاته، وقدراته وإمكاناته، وتوظيفها في التفاعل الاجتماعي.
- مهارات الضبط لاجتماعي: قدرة الفرد للتحكم بسلوكياته وتصرفاته المتنوعة في علاقاته مع الآخرين.

التنمّر:

يعد التنمّر من المظاهر السلوكية السلبية المنتشرة في المدارس، وينتشر هذا السلوك كثيراً في المدارس بنسب تفوق توقعات الآباء والمدرسين، فقد أشار (Atkinson & Hornby, 2002) إلى انتشار التنمر في جميع المدارس وبنسب عالية تفوق توقعات الأهل والمدرسين، فمعظم الطلبة يمارسون التنمّر سواءً أكانوا متنمّرين أم ضحايا أم متفرجين، كما إنهم يستبدلون أدوار المتنمّر والضحية؛ باختلاف الظروف وموازين القوة بين الطلبة.

ويرى سمورتي، و"أورتيغا وأورتيغا" (Smorti, Ortega, & Ortega, 2006) أن التنمّر من أشكال العدوان غير المتوازن الذي يحدث من قبل المتنمّرين على الضحايا بصورة متكررة في المدارس، وينتشر في أوساط البيئة المدرسية بغض النظر؛ عن الثقافة، أو اللغة، أو الجنس، أو العرق، ويعتمد على السيطرة والتحكم والهيمنة من قبل المتنمّر على الضحية، حيث يقوم بإيذائه جسدياً، أو اجتماعياً، أو انفعالياً.

أهتم الباحثون بدراسة مفهوم التنمّر لمعرفة أبعاده، وخصائص هذه الظاهرة الاجتماعية السلبية التي عادة ما تنتشر بين الطلبة في المدارس، ومن أشهر التعريفات وأكثرها انتشاراً وقبولاً لدى الباحثين تعريف أولويز (Olweus, 1993) الذي يرى أن التنمّر هو عمليات الإيذاء

المستمرة التي يقوم بها أحد الطلبة المتنمّرين على الضحية، فيستقوي عليه، ويقوم بإيذائه بدنياً أو نفسياً بطريقة سلبية ومتكررة.

ومن التعريفات في هذا المجال ما أشار إليه هوبنر (Huebner, 2002) بأن التنمّر هو: طريقة للسيطرة على الشخص الآخر، وهو مضايقة جسدية، أو لفظية، مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية، ونفسية، وعاطفية، ولفظية؛ لإذلال شخص ما وإحراجه وقهره.

وعرّف أحمد وبريثويت (Ahmed & Braithwaite, 2004) التنمّر بأنه: سيطرة فرد، أو مجموعة؛ على فرد، أو مجموعة أخرى، بهدف ممارسة السلطة والسيادة عليه، وقد يتضمن إيذاءً لفظياً أو جسديا.

وعرّف هورود وهيريك وويليمز وولكي (Horwood, Herrick, Williams & Wolke, 2005) التنمر بأنه: سلوك يحدث عندما يتعرض طالب بشكل متكرر؛ لسلوكيات أو أفعال سلبية من طلبة آخرين بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم توازن في القوة وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب، أونبذاً اجتماعيا، أو قد يكون إساءة في المعاملة.

والتنمّر ليس كالعدوان، إنما يتميز عن العدوان بمظهرين، وهم عدم التوازن والتساوي بين القوتين، "بين المتنمّر والضحية"، والتكرار في عملية التنمّر. إذ أنه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها سواءً بسبب الضعف الجسدي، أو النفسي، أو كثرة عدد المتنمّرين (Smith, 2000).

أسباب التنمّر:

تناول الباحثون والمهتمون أسباباً متنوعة تؤدي إلى تشكل سلوكيات التنمّر لدى الفرد، ومن هذه الأسباب ما يأتي:

- **العوامل الشخصية:** لسلوك التنمر دوافع مختلفة؛ فقد يكون تصرفًا طائشًا، أو سلوكًا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل. وقد يكون السبب في عدم معرفة ممارسي سلوك التنمّر؛ وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يُتنمّر عليه يستحق ذلك، كما قد يكون سلوك التنمّر لدى أطفال آخرين مؤشرا على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم، أو وقوعهم ضحايا للتنمّر في السابق. كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل، وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمّر (Atkinson & Hornby, 2002).
- **العوامل النفسية:** وتعتمد أساسًا على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والإحباط، والقلق والاكتئاب؛ فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسدية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأحاسيس من نوع معين؛ كأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الإحساس، فيسلك نحوه سلوكاً خاصاً، كشعور الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلاً عندما يكون مهملاً، ولا يجد اهتماماً به وبشخصيته، وبقدراته وميوله؛ فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود موانع تحول بينه وبين تحقيق أهدافه؛ مما يدفعه إلى ممارسة سلوك التنمّر، على الآخرين، أو على ذاته؛ لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته. كما أن الأسرة التي تضغط على الطالب للحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يفوق قدراته وإمكاناته، مما يسبب القلق للطالب ؛ وقد يؤدي كل ذلك بالنهاية إلى الاكتئاب، وتفريغ هذه الانفعالات من خلال ممارسة سلوك التنمّر (Wright & Fitzpatrick, 2006).

- **العوامل الاجتماعية:** وهي تعني الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني، والمجتمع المحلي، وجماعة الأقران، ووسائل الإعلام، فضلاً عن بيئة المدرسة، ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب، والتدليل الذي قد يبلغ حدود التسيب، فالعنف يولد العنف، كذلك غياب الأب عن الأسرة، ووجود أم مكتئبة، أو مشاكل الطلاق بين الزوجين، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمّر عند الأبناء، وإذا كانت الأغلبية خارج المدرسة عنيفة، فإن المدرسة ستكون عنيفة، فالطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات أساسية هي: الأسرة، والمجتمع، والإعلام (Bohn, 2011)
- **العوامل المدرسية:** وتتضمن السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، وغياب اللجان المختصة؛ فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه، لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعًا وطاعة، فلا بد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون له رأيًا عامًا مضادًا بين طلبة الصف والمدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التنمّر المضاد، سواء المباشر أو غير المباشر. وقد تكون الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والمزاج والاستهتار من قبل الطلبة، والمكونات الشخصية والنفسية غير السوية ، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل ، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب، وضعف شخصية المعلم، أو أسلوبه الدكتاتوري، والتمييز بين الطلبة، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، كل هذه عوامل قد تساعد على تقوية وإظهار سلوك التنمّر من قبل بعض الطلبة (Cody, 2010).

كما أن هناك أسباب أخرى للتنمّر ترجع إلى الطلبة المتنمّرين أنفسهم، وتجعلهم يتنمّرون على الضحايا، ومن أهم أسباب التنمّر التي تعزى إلى طبيعة المتنمر ما يأتي (أبوغزال، 2010):

- التظاهر بأنه شخص مهم.
- لأنه ليس لديه أصدقاء يدافعون عنه.
- لأن علاماته سيئة في المدرسة.
- لأنه طالب متكبر على زملائه.
- لأنه ينقل معلومات عن الطلبة للمعلمين.
- لأنه يتجاهل الطلبة الآخرين.
- لأنه غير منسجم مع الطلبة الآخرين.
- لأنه تربطه صلة قرابة بالمدير أو المعلم.
- لأنه يرغب بإظهار قوته أمام الآخرين.

أنماط التنمّر:

يحدث التنمّر بأشكال مختلفة ومتعددة، وبمستويات مختلفة أيضا في شدة الإيذاء، فيشمل التنمّر الجسدي الإيذاء، والدفع والضرب وغيرها، ويشمل التنمّر اللفظي إطلاق الأسماء على الآخرين، والتوبيخ، والسخرية. أما التنمّر المعنوي فيشمل التجاهل، أو تجميع أشخاص لإيذاء شخص ما، واختلاق أكاذيب وغيرها (Storey & Slaby, 2008).

وقد قسم سميث (Smith, 2001) التنمّر إلى أربعة أنماط رئيسة هي:

- التنمّر اللفظي والانفعالي: ويشتمل على (التهديد، والشتائم، والسخرية من الضحية، والاستبعاد عن الأقران، والإذلال، والتحدث بقصص مزيفة ومخزية).

- التنمّر الجسدي: ويتضمن (الدفع، والضرب، والاصطدام بالضحية، وسرقة الممتلكات الخاصة، والأدوات المدرسية).
- التنمّر الجنسي: ويشتمل على (التعليقات المخجلة على الآخرين، والتحرش الجنسي بهم).
- التنمّر العنصري: ويتضمن (الإيماءات أو التلميحات، والقذف أو الشتم للآخرين بصورة متعمدة على نسبهم، ودياناتهم، ووضعهم الاجتماعي).

خصائص الطلبة المتنمّرين:

هناك العديد من الخصائص التي تميز الطلبة المتنمّرين عن الطلبة العاديين، وحتى عن الطلبة العدوانيين، ومن أبرز هذه الخصائص ما عرضها سارزن (Sarazen, 2002)، وهي كما يلي:

- وقوع سلوكيات التنمّر على الطلبة الضعفاء.
- عدم تقبل أفكار الآخرين.
- عدم السماح للضحية بالحوار والنقاش.
- تمتع المتنمّرين بالشعبية بين زملائهم.
- القيام بممارسة التنمّر المستمر على الطلبة الآخرين.

ويرى سميث (Smith, 2001) ان المتنمّرين ينقسمون إلى قسمين حسب خصائصهم، فمنهم المتنمّرين الانطوائيين، ومنهم المتنمّرين الاجتماعيين، وسماتهم كما يلي:

- المتنمّر الانطوائي: وهو المتنمّر المتسلط، والمتنمّر المتظاهر بالمودة، والمخادع، حيث يخفي مشاعره بالإغاظة.

- المتنمّر الاجتماعي: وهو المتنمّر المسيطر على الجميع، والنشط، والمنفتح، بالإضافة إلى عدوانيته المستمرة على الآخرين.

وقد بحث ديهان (Dehaan, 1997) سمات وخصائص المتنمّرين، وأشار إلى التنمّر الذي يشمل عمليات التنمّر الجسدي، واللفظي، والمعنوي، ويحمل المتنمّر العديد من السمات منها ما يلي:

- ممارسة التنمّر اللفظي كالشتم، والإيذاء اللفظي، والسخرية من الآخرين.
- محاولة فرض الهيمنة والسيطرة، على طلاب صفه، وعلى زملائه بالمدرسة وخاصة الضعفاء منهم.
- يستغل جميع الفرص لفرض الهيمنة والسيطرة على الضحية.
- السخرية من الآخرين والتقليل من شأنهم.
- يحاول المحافظة على درجة الشعبية بين زملائه.

خصائص الطلبة الضحايا:

يتصف الضحايا، وهم الذين يقع عليهم التنمّر بالعديد من الصفات المشتركة بينهم، ومن هذه الصفات تدني مستوى الثقة بالنفس، والخجل، وسهولة الانقياد، والإذعان للآخرين، والحساسية الزائدة، والقلق والخوف، والهدوء، كما أن تقديرهم لذاتهم متدني (Reid, Monsen & Rivers, 2004).

وأشار أتكنسون وهورنبي (Atkinson & Hornby, 2002) إلى العديد من الخصائص التي يشترك بها الضحايا، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- نقص الكفاءة الجسدية، وضعف القدرة العضلية مقابل المتنمّرين.
- يعانون من تدني مستوى المهارات الاجتماعية.

- يعانون من مشكلات التواصل مع الآخرين.
- إن تأكيدهم لذواتهم منخفض، مما يؤدي بهم إلى سهولة الاستسلام للمتنمّر، وسهولة إيقاع الإيذاء عليهم.
- تعاني هذه الفئة أيضاً من عدم الاتزان الانفعالي.

آثار التنمّر:

إن التنمّر المدرسي له العديد من الآثار السلبية التي تقع على المتنمّر أو الضحية، وتسبب له العديد من المشكلات النفسية، ومن أهم آثار التنمّر السلبية ما أشار إليه (Black& Jackson, 2007)، وذلك كما يلي:

- إن الضحية يعاني من العديد من المشكلات النفسية مثل الخوف، والقلق، والحزن، وتدني مستوى تقدير الذات.
- يعاني الضحية من العديد من المشكلات الاجتماعية مثل قصور المهارات الاجتماعية، العزلة الاجتماعية، والرهاب الاجتماعي، وقلة عدد الأصدقاء.
- المشكلات المدرسية مثل كثرة الغياب عن المدرسة، والهروب، والتسرب، وانخفاض التحصيل الدراسي.

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

يشتمل هذا الفصل على الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة: المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى الطلبة، وسيتم عرضها حسب تاريخ نشر الدراسة من الأقدم إلى الأحدث، وذلك كالآتي:

1. الدراسات السابقة ذات الصلة بالمهارات الاجتماعية:

أجرى كل من كنزينج وجانيت (Kinzing & Nakail, 2005) دارسة هدفت إلى تقييم مدى فعالية برنامج في المهارات الاجتماعية؛ لتحسين المشاركة الاجتماعية لدى أطفال الحضانة، والمرحلة الابتدائية، وقد طبق البرنامج المطور على عينة من أطفال الحضانة، والصف الثالث الابتدائي، بشمال أليفود بالولايات المتحدة؛ وقد أدى تطبيق البرنامج إلى زيادة مشاركة كل من أطفال الحضانة والصف الثالث الابتدائي في الأنشطة الاجتماعية والأكاديمية داخل الصف، بالإضافة إلى تحسن الإحساس بالرضا عن الذات ، وفعالية الذات. وفي توجه هؤلاء الأطفال نحو الصداقة المدرسية.

وأجرى جولدستين ووميكلاوتز ومولن (Goldstein, Miklowitz & Mullen, 2006) دراسة هدفت الكشف عن الفرق بين المعرفة والأداء في المهارات الاجتماعية لدى المراهقين الذين يعانون من الاضطراب ثنائي القطب في ولاية أريزونا في أمريكيا. وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (18) مراهقاً ومراهقة تم تشخيصهم باضطراب ثنائي القطب ووالديهم، وتم تطوير مقياس الأداء الاجتماعي الذي اشتمل على فنيات التفاوض البين شخصي، والمقابلة، واختبار التفاعل الاجتماعي للمراهقين. وقد توصلت الدراسة إلى معاناة المراهقين الذين يعانون من اضطراب ثنائي القطب من القصور في المهارات الاجتماعية، وأيدت النتائج الفرض القائل بان الصعوبات في التنظيم الانفعالي تتدخل في استمرارية السلوكيات الاجتماعية الملائمة.

وهدفت دراسة جونز وفورستر وسكوز (Jones, Forster & Skuse, 2007) إلى تحري المعرفة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الولايات الأمريكية المتحدة، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الذي طوره سكوز (Skuse) وطبق على عينة من طلاب المرحلة الثانوية الذكور في مراكز الإصلاح والتأهيل في أمريكيا. وكان من نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير متوسطة، وأن عينة الطلاب أظهرت ضعفاً عاماً في المهارات الاجتماعية الانفعالية، حيث إنهم لا يستطيعون تحديد اتجاهات ومشاعر الآخرين نحوهم ونحو الآخرين.

وأجرى سيجرين وأريزونا وهانزال (Segrin, Arizona & Hanzal, 2007) دراسة هدفت التحقق من أن المهارات الاجتماعية تعد مؤشراً يتوقع أن يكون مرتبط بالصحة النفسية، وخفض أعراض الاكتئاب وتحقيق الارتياح. وقد أجريت الدراسة علي عينة قوامها (ن=500) من طلاب الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية تتراوح أعمارهم ما بين (17−19 سنه)، وقد طبق الباحث كل من مقياس تقدير الذات، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الصحة النفسية (الاكتئاب− الارتياح النفسي)، ومقياس الضغوط . وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه إيجابية بين المهارات الاجتماعية، والصحة النفسية، وبالمثل توجد علاقة ارتباطيه سلبية بين المستويات الأدنى لإدراك الضغوط، والمهارات الاجتماعية.

وفي دراسة قامت بها خوج (2008) تناولت الجمود الفكري، والمهارات الاجتماعية وتشكل الهوية، لدى عينة من طالبات "كلية التربية للبنات بمدينة مكة المكرمة". ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتطوير ثلاثة مقاييس هي: مقياس الجمود الفكري، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تشكل الهوية، وقد طبقت هذه المقاييس على عينة تكونت من (535) طالبةً "بجامعة الملك السعود بمكة المكرمة" في التخصصات الإنسانية

والعلمية، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الجمود الفكري والمهارات الاجتماعية، وأن هناك فروقاً إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق تعزى للمستوى الدراسي.

وأجرى سمانسي (Smanci, 2009) دراسة حاولت الكشف عن وجهات نظر المعلمين في العوامل التي تسهم في نمو المهارات الاجتماعية لدى الطلبة في مدارسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتطوير استبانه المهارات الاجتماعية، كما تم استخدام منهج الدراسات النوعية من خلال تطبيق المقابلة على عينة الدراسة، والتي تكونت من (54) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من مجموعة من المدارس الحكومية في "منطقة إيرزو روم التركية". وأشارت النتائج أن هناك أربع عوامل تلعب دوراً مهماً في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وهي: البيئة المدرسية، والأسرة، والمجتمع، والخصائص الفردية للطالب. وبينت النتائج أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بمستوى متوسط.

وأجرت علي (2010) دراسة تناولت الذكاء الشخصي (الذاتي، والاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الاجتماعية، والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي وتطوير ثلاثة مقاييس: مقياس الذكاءات المتعددة، ومقياس للمهارات الاجتماعية، ومقياس للميول المهنية، وقد طبقت هذه المقاييس على عينة تكونت من (650) طالبة في المرحلة الثانوية "بمكة المكرمة"، وكان من نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الشخصي والمهارات الاجتماعية، ووجود فروق إحصائية في المهارات الاجتماعية بين طالبات العلمي والأدبي.

وقام العلوان (2011) بإجراء دراسة بحثت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية، وأنماط التعلق لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن، وتشكلت عينة الدراسة من (475) طالباً وطالبة من طلبة جامعة الحسين بن طلال بالأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياسين، تناول الأول الذكاء الانفعالي، وتناول الثاني المهارات الاجتماعية، كما تم استخدام مقياس أبو غزال وجرادات (2009) في أنماط التعلق. وكشفت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية في الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الإناث، وبين التخصصات لصالح التخصصات الإنسانية كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية، وأنماط التعلق.

وأجرت سليمان (2011) دراسة هدفت الكشف عن المهارات الاجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين (دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر " 4 و 5" سنوات في محافظة دمشق). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال، وتم اختيار عينة من الأطفال وأولياء أمورهم بلغت (600) فرداً، كان منهم (200) طفلاً وطفلة، و(400) ولي أمر في محافظة دمشق في سوريا. وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية، وكان من أهم النتائج: تنتشر المهارات الاجتماعية (التعاون، المشاركة الوجدانية، التفاعل مع الكبار، النظام) انتشاراً طبيعياً بين أطفال الرياض. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين أطفال الرياض تبعاً لمتغير الجنس، وبين متوسط درجات الآباء ومتوسط درجات الأمهات على مقياس تقييم الوالدين للمهارات الاجتماعية لدى أطفالهم.

وأجرى سواعد (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى السلوك الفوضوي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء متغير الجنس، وتكونت عينة الدراسة من (213) طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية في "مدينة عكا"، وتم تطوير مقياس السلوك

الفوضوي، ومقياس المهارات الاجتماعية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الثانوية جاء بدرجة تقدير منخفضة، ومستوى المهارات الاجتماعية جاء بدرجة تقدير مرتفعة، كما بينت النتائج وجود علاقة سلبيه دالة إحصائيًا بين السلوك الفوضوي بمجالاته الثلاثة والمهارات الاجتماعية بمجالاته الثلاثة؛ باستثناء العلاقة بين السلوك الفوضوي من جهة، وكل من الكفاية الاجتماعية والمساندة الاجتماعية من جهة أخرى.

وهدفت دراسة ويفر (Weaver, 2012) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وتكون أفراد عينة الدراسة من (46) طالباً وطالبة أمريكيين من أصول أفريقية، حيث تكونت المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على المهارات الاجتماعية من (22) طالباً وطالبة، وتكونت المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي تدريب من (24) طالباً وطالبة، وتم استخدام اختبارات قبلية وبعدية للمقارنة بين المهارات الاجتماعية لدى المجموعتين، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية، وكشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى المهارات الاجتماعية، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على المجموعة الضابطة التي لم تتلقى أي تدريب، وبهذا فقد دلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية تنتج تحسينات كبيرة في تطوير المهارات الاجتماعية للطلبة.

وأجرى سالتالي (Saltali, 2012) دراسة حاولت الكشف عن الإساءة الوالدية وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية لدى الطلبة في مدينة الأناضول في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس للمهارات الاجتماعية، ومقياس الإساءة الوالدية، وتطبيقهما على عينة من الطلبة تكونت من (347) طالباً وطالبة في الصفوف السادس والثامن في مدينة قونيا التابعة لمقاطعة الأناضول في بتركيا، وبالتحديد. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك

الاجتماعي السيئ، والاعتداء الجسدي، والاعتداء الجنسي، وتجاهل التهديدات العاطفية، ونقص القواعد وعدم توافر الدعم الكافي للأبناء، وكما كشفت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين دعم التنمية، والعلاقات الاجتماعية السلبية.

وأجرى أحمد (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الاجتماعية لدى المراهقين في دور الرعاية؛ مقارنة بأقرانهم العاديين في منطقة الجليل الأسفل، وتكون أفراد عينة الدراسة من (200) مراهقاً ومراهقة "بقرية عرابة" بمنطقة الجليل الأسفل، كان منهم (100) مراهقاً ومراهقة في المدارس الثانوية، و(100) مراهقاً ومراهقة من "دار داوود للرعاية الاجتماعية"، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس المهارات الاجتماعية، وقد تكون من (47) فقرة تشتمل على ثلاثة أبعاد هي: التواصل الاجتماعي، والتوافق الاجتماعي، وإدراك مشاعر الآخرين، وقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى المراهقين في دور الرعاية الاجتماعية في منطقة الجليل الأسفل جاء بمستوى متوسط، وأن مستوى المهارات الاجتماعية لدى المراهقين العاديين في منطقة الجليل الأسفل جاء بمستوى مرتفع، كما كشفت النتائج عن وجود فروق إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى المراهقين في دور الرعاية الاجتماعية وأقرانهم العاديين في منطقة الجليل الأسفل في جميع المجالات، وفي الدرجة الكلية باستثناء مجال إدراك مشاعر الآخرين، وجاءت الفروق لصالح المراهقين في المدارس العادية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير النوع الاجتماعي في الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الإناث.

2. الدراسات السابقة ذات الصلة بسلوكيات التنمّر

أجرى كيبنك وسنكير (Kepenekci & Sinkir, 2006) دراسة حاولت الكشف عن مستويات التنمر المدرسي لدى الطلبة في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس

للكشف عن سلوكيات التنمر لدى الطلبة في المدارس، وقد تكون المقياس من (28) فقرة، وتم تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التركية كان عددهم (692) طالباً وطالبة. وكشفت نتائج الدراسة عن انتشار ظاهرة التنمر لدى الطلبة بنسب متفاوتة، حيث كانت التنمر الجسدي بالمرتبة الأولى، وكانت نسبته المئوية مقارنة مع المجالات الأخرى (35.5%)، وكان التنمر اللفظي بالمرتبة الثانية (33%)، وجاء التنمر الجنسي بالمرتبة الأخيرة وكانت نسبته المئوية (15.6%)، كما كشفت النتائج عن وجود فروق إحصائية في التنمر تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الذكور.

وهدفت دراسة الصرايرة (2007) إلى الكشف عن الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة. وقد تكونت عينة الدراسة من (302) طالباً وطالبة في الأردن، وقد استخدمت في هذه الدراسة عدة أدوات، وهي: أربعة اختبارات فرعية من قائمة مينسوتا الإرشادية تقيس العلاقات الأسرية والعلاقات الاجتماعية والمزاج والقيادية، ومقياس تقدير الذات. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر، ضحية، عادي)، ولصالح الطلبة العاديين. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى للجنس، ولصالح الذكور. في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق في تقدير الذات تعزى للتفاعل بين الجنس والفئة. وقد أظهرت دراسة الحالة وجود فروق نوعية بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم في تقدير الذات، ولصالح المتنمرين. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة في القيادية بين الطلبة تعزى لفئة الطالب (متنمر، ضحية، عادي) ولصالح الضحايا.

وقام ميلوفانسفك ورادوجوفيك وديوسك (Milovancevic, Radojkovic & Deusic 2007,) بإجراء دراسة هدفت للكشف عن مستويات التنمر التي يتعرض لها طلبة المدارس الأساسية في صربيا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الرجوع للسجلات المدرسية، وملفات الطلبة في المدارس الأساسية الصربية، وقد كشفت النتائج أن نسبة الذي تعرضوا للتنمر في المداري الأساسية (67%)، كما كشفت النتائج أن أكثر أشكال التنمر انتشاراً بين الطلبة كان التنمر اللفظي.

وقام جرادات (2008) بإجراء دراسة حاولت الكشف عن التنمّر لدى طلبة المدارس الأساسية؛ من حيث الانتشار والعوامل، وطبق على عينة الدراسة مقياس التنمّر، والبالغ عددهم (656) طالبًا وطالبة للصفوف من السابع إلى العاشر، اختيروا من أربع مدارس أساسية في "مدينة إربد"، وكان من أهم نتائج الدراسة أن انتشار التنمّر بين أفراد العينة كان بنسبة (18.9%)، بينما كانت نسبة الضحايا (10.2%)، و(1.5%) على أنهم مستقون- ضحايا، و(69.4%) على أنهم محايدون، كما كشفت الدراسة عن أشكال التنمّر، وكان أكثره التنمّر اللفظي كالمناداة بألقاب سيئة، وأن هناك فروقاً إحصائية في التنمّر يعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، وأن طلبة الصفين السابع والثامن وقعوا ضحايا للتنمّر أكثر مما وقع طلبة الصفين التاسع والعاشر.

وهدفت دراسة أبو غزال (2009) إلى الكشف عن سلوكيات التنمّر وعلاقته بالشعور بالوحدة، والدعم الاجتماعي، وقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الصفوف السابع إلى العاشر وكان عددهم (978) طالبًا وطالبة في مدينة إربد في الأردن، وقد طبق عليهم مقاييس التنمّر، والوقوع ضحية، والشعور بالوحدة، والدعم الاجتماعي المدرك. وكان من أهم نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين،

والمستقوين، والمستقوين الضحايا، وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى "مجموعة المستقوين" كان أعلى منه لدى "مجموعة غير المشاركين"، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق بين "المستقوين" و"المستقوين – الضحايا". أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة "غير المشاركين" كان أعلى منه لدى "الطلبة المستقوين". كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين "مجموعات التنمّر في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي بين الطلبة غير المشاركين" و"الطلبة المستقوين"؛ و"لصالح غير المشاركين"، وفروق دالة إحصائيًا في مستوى دعم الزملاء بين "غير المشاركين والضحايا" و"لصالح غير المشاركين". ولم تظهر فروق دالة إحصائيًا في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين بين مجموعات الإستقواء.

وأجرى بيرنيل وموجينز وبيكي (Pernille, Mogens, Rikke & Bjorn 2009) دراسة حاولت الكشف عن العلاقة الارتباطية بين سلوكيات التنمر والمستوى الاقتصادي لدى الطلبة، وتأثير التنمر في الاكتئاب النفسي لدى الطلبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار منهجية الدراسات الإنمائية الطويلة، حيث امتدت على مدى اثنتي عشر سنة (1990– 2002)، وتم اختيار عينة تكونت من (614) طالباً وطالبة من النرويج والسويد والدنمارك لدراسة التطور الإنمائي لسلوكيات التنمر لديهم وعلاقته بالمستويات الاقتصادية، وتم دراسة متغيرات الدراسة بين من عمر (15) سنة إلى عمر (27) سنة لعينة الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين المستوى الاقتصادي وحالات التنمّر؛ إذ كلما تدنى المستوى الاقتصادي زادت حالات التنمّر لدى الطلبة، وكما تزيد احتمالية تعرض هؤلاء الطلبة للاكتئاب، ولم تظهر الدراسة أثراً لمتغير الجنس في تلك النتائج.

وأجرى أبو عرار (2010) دراسة هدفت التعرف إلى علاقة سلوك التنمّر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (315) طالبًا وطالبة من منطقة بئر السبع، وتم بناء مقياسين: مقياس التنمّر، ومقياس أنماط معاملة الوالدين. كشفت نتائج الدراسة أن نمط الضبط التربوي جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء نمط الحماية الزائدة في المرتبة الأخيرة، و أن سلوك التنمّر جاء بدرجة متدنية، حيث جاء بُعد التنمّر الجسدي في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية بعد التنمّر اللفظي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمّر الجسدي، واللفظي، والكلي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. كما كشفت نتائج معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين سلوك التنمّر وأنماط معاملة الوالدين لدى طلبة المرحلة الإعدادية في "منطقة بئر السبع".

وهدفت دراسة كودي (Cody, 2010) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مبادرات مديرات رياض الأطفال ومديرات المدارس في منع سلوكيات التنمر، وانتشار هذه الظاهرة لدى الأطفال من عمر رياض الأطفال حتى الصف الثامن الأساسي، وتم اختيار مجموعة من المدارس في منيسوتا الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم عمل جدول تحليلات لمبادرات المدارس في منع التنمر، ومدى انتشار سلوك التنمّر، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين مبادرة الاتصال بالوالدين ومبادرة زيادة المراقبة على الطلبة، وبين درجة ممارسة التنمّر عندهم.

وقام تايلور (Taylor, 2010) بإجراء دراسة وصفية تهدف إلى الكشف عن مدى ممارسة طلبة المدارس المتوسطة لسلوكيات التنمّر، تكونت عينة الدراسة من (186) طالبًا وطالبة (56 ذكور و130 إناث) من ثلاث مدارس متوسطة في المناطق الشعبية في ولايتين، حيث تم اختيار مدرستين من "ولاية ألاباما"، ومدرسة واحدة من "ولاية جورجيا" في أمريكيا، إذ طبق على عينة الدراسة مقياس التنمّر، بالإضافة إلى جمع البيانات من خلال تقارير المعلمين في تلك

المدارس، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية في سلوكيات التنمّر تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، فقد أظهر الذكور ممارسة للتنمّر أكثر منها لدى الإناث، كما أظهرت النتائج فروقاً إحصائية في سلوكيات التنمّر تعزى للصف الدراسي، وكانت الفروق لصالح الصفوف الأعلى، وهي السابع والثامن مقابل السادس، في حين لم تظهر هناك فروقاً إحصائية تعزى إلى العرق.

وأجرى بون (Bohn, 2011) دراسة هدفت إلى البحث في أربعة أشكال من سلوكيات التنمّر المدرسية عند المراهقين الذكور في "الولايات المتحدة الأمريكية" وعلاقتها بنوع التنمّر، والبيئة المدرسية، والأداء المدرسي، تمت دراسة البيانات من خلال سجل الجرائم المدرسية الوطني؛ وتم اختيار عينة تكونت من (1636) من الذكور تراوحت أعمارهم من (14 – 18) عاما، وأجريت سلسلة من تحليلات الانحدار لكل نوع من أنواع التنمّر (الجسدية واللفظية، والمعنوية، والإنترنت)، والبيئة المدرسية (وجود عصابات، البنادق، الكتابة على الجدران، المخدرات، وعدد من تدابير السلامة المدرسية في المكان)، والأداء المدرسي، والتنبؤ بالمشاركة (الصفوف، والمشاركة اللامنهجية، التغيب عن المدرسة، وعدد العراكات). واستخدمت تحليلات الانحدار الخطي لفحص مؤشرات المتغيرات، وتكرار كل نوع من أنواع التنمّر. وأظهرت النتائج أن العراكات، وتوفر المخدرات، والكتابة على الجدران، كانت كافية للتنبؤ بوجود ظواهر التنمّر الأربعة.

وهدفت دراسة جرايسي (2012) إلى الكشف عن سلوك التنمّر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. وتكونت عينة الدراسة من (367) طالبًا وطالبة في المرحلة الأساسية العليا من "منطقة الناصرة"، وطُبق مقياس سلوك التنمّر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى سلوك التنمّر منخفضاً، وأن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي متوسطاً، وأظهرت وجود فروق تعزى إلى أثر النوع الاجتماعي في جميع مجالات

مقياس سلوك التنمّر، وجاءت الفروق لصالح الذكور. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين درجة 80 فأكثر و درجة 69 فما دون، وجاءت الفروق لصالح طلبة ذوي التحصيل الدراسي 69 فما دون، وعلى مجاليّ سلوك التنمّر الجسدي، وسلوك التنمّر اللفظي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي80 فأكثر من جهة، وكل من فئتي الطلبة ذوي التحصيل الدراسي 70- 79 و69 فما دون، وجاءت الفروق لصالح الطلبة من فئتي التحصيل الدراسي 70- 79 و69 فما دون، في سلوك التنمّر الاجتماعي، وسلوك التنمّر ضد الممتلكات، وسلوك التنمّر ككل، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه عكسية سالبة بين سلوك التنمّر، ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة الناصرة. وهذا يدل على أنه كلما زاد مستوى سلوك التنمّر؛ أنخفض مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة.

قام كوبر ونيكيرسون (Cooper & Nickerson, 2012) بإجراء دراسة نوعية حاولت الكشف عن وجهات نظر أولياء الأمور في ممارساتهم الأسرية لمنع سلوكيات التنمر لدى أبنائهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (260) أب وأم من لديهم أبناء في المدارس الحكومية في الشمال الشرقي من أمريكا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانه تكونت من (54) فقرة لقياس سلوكيات التنمر لدى الأبناء، وسؤال أولياء الأمور عن ممارساتهم مع أبنائهم، وتم التواصل مع أولياء الأمور من خلال البريد الإلكتروني. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (90%) من عينة الدراسة قد شاهدوا ممارسات التنمّر أمامهم أثناء مرحلة المراهقة، والقليل منهم مارسوا التنمّر على غيرهم من المراهقين، كما أن بعضهم كان ضحية للممارسات التنمّرية من غيرهم، وفي نهاية الدراسة المسحية أظهر المشاركين اهتماماً بهذه الظاهرة، واستعداداً للقيام بمبادرات لمواجهة الظاهرة لدى أبنائهم.

3. الدراسات السابقة التي جمعت بين المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر

أجرى كلير وميتشل (Claire Michael, 2005) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمّر من وجهة نظرهم, ومن وجهة نظر المعلمين والأقران من غير الضحايا؛ عِبر (20) من سلوكيات المهارات الاجتماعية، وتكونت العينة من (330) تلميذًا تتراوح أعمارهم بين (9 – 11) عاماً (162 ذكر 168 أنثى) تم اختيارهم من (12) فصلًا من ست مدارس إعدادية في "المملكة المتحدة"؛ والذين تم تزويدهم ببيانات عن تقرير الذات، بالإضافة إلى ذلك، فقد تم اختيار (11) معلمًا لتقديم البيانات، وتم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الذي اشتمل على (20) فقرة قصيرة تصف مهارات اجتماعية متنوعة. وقد كشفت النتائج عن وجود مشاكل في المهارات الاجتماعية بشكل ملحوظ عند الضحايا أكثر من غير الضحايا، وكانت تقديرات المعلمين هامة لثمانية من بنود المهارات الاجتماعية، وفي كل حالة، تم تصنيف الضحايا على أن لديهم مشاكل أكبر من غيرهم.

وأجرت وارد (Ward, 2007) دراسة في "الينوى الأمريكية" لتوضيح التنمّر وخبرات ضحايا الأقران للأحداث المحتجزين، وتحدد الدراسة أيضا الأعراض النفسية، وكفاية المهارات الاجتماعية للمتنمّرين والضحايا . شارك في هذه الدراسة (252) من الأحداث الذين تراوحت أعمارهم من (12–15) والمحتجزين من مدة أسبوعين على الأقل , خضع المشاركون لسلسلة من مقاييس كفايات التنمّر، والمهارات الاجتماعية، والمشاكل السلوكية مثل (YSR)و (SSRS)و(DIPC–R). وكانت نتائج هذه الدراسة أن (36%) كانوا ضحايا تنمّر و(12%) ضحايا و(15%) متنمّرين و(37%) لا علاقة لهم بما يجري . وأظهرت الدراسة أن المتنمّرين كانوا أصغر عمرًا ، وتم احتجازهم بصورة متكررة أكثر من المجموعات الأخرى , وظهرت علامات الانسحاب، والقلق، والإحباط على المتنمرين، وضحايا التنمّر أكثر من المجموعات

الأخرى، وأخيرًا أظهر المتنمّرون مهارات اجتماعية عالية؛ فيما أظهر ضحايا التنمّر مهارات اجتماعية متدنية .

وفي دراسة سبنلي (Spinelli, 2008) التي هدفت إلى فحص نسبة الضحايا، والمتنمّرين، وضحايا التنمّر، وغير المعنيين من المشاركين في العينة المتكونة من (255) طالبًا من ضمنهم (144) طالبًا لديهم صعوبات تعلم؛ في مدرسة حكومية من "المنطقة الجنوبية الشرقية من ميامي الأمريكية" وتم تصنيف الطلبة إلى أربع مجموعات وفقا لاستجاباتهم لاستبيان التنمّر (Olwes,1996)؛ وكذلك تم قياس المهارات الاجتماعية عند الطلبة باستخدام مقياس (Gresham & Elliot, 1990). وأشارت التحليلات أن الطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم؛ ليسوا أكثر الطلبة عرضة للتنمّر مقارنة بالطلبة الذين ليس لديهم صعوبات في التعلم. وكذلك أشارت النتائج أن تبني المهارات الاجتماعية عند الطلبة لا يرتبط إطلاقا بوضع الضحية أو بوضع غير الضحية.

وهدفت دراسة خوج (2012) إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ، ومنخفضي التنمّر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمّر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (243) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، بالمرحلة الابتدائية" بالمملكة العربية السعودية"، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس التنمّر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية :إعداد الباحثة "السمادوني، وتعديل الجمعة (1996)"، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبارات لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة سالبة بين التنمّر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطيّ درجات مرتفعي التنمّر المدرسي، ومنخفضي التنمّر المدرسي في

المهارات الاجتماعية؛ لصالح منخفضي التنمّر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمّر المدرسي كانت على الترتيب :عامل الرابط الاجتماعي، ثم الرابط الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية.

وأجرى بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan, Seiveng & McMorris, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية، وسلوكيات العنف، والتنمر لدى الطلبة المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (171) طالبًا وطالبة من المراهقين في المرحلة الأساسية العليا في "المدارس الجنوبية الغربية من تركيا الواقعة في مدينة موغلا (Mugla)"، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياسا المهارات الاجتماعية والعنف الطلابي، بالإضافة إلى استخدام الملاحظة كأداة للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة سلبية بين المهارات الاجتماعية والعنف الطلابي، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الاجتماعية والعاطفية قد تقلص الخطر في انخراط المراهقين في سلوكيات العنف.

وأجرى باجل (Pagel, 2014) دراسة اعتمدت تناولت دور التعلم الإجتماعي والعاطفي في الحدّ من سلوكيات التنمّر لدى الطلبة، واتبعت الدراسة "منهجية دراسة الحالة"، حيث تم اختيار (360) طالبًا من إحدى المدارس الخاصة في "منطقة كاليفورنيا الأمريكية"؛ لإجراء بحث نوعي وباستخدام المقابلات، والملاحظات، وقاعدة بيانات الطلبة؛ من أجل التحليل واستخلاص النتائج. وأظهرت الدراسة أن التطبيق المستمر لمنهج المدرسة، وخلق مجتمع من الانتماء، والتواصل، والتركيز على مساهمات الطلبة وتطويرها؛ يسهم إلى حد كبير في مواجهة ظاهرة التنمّر، وكذلك فان تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال المناهج التكميلية، والبيئة التعليمية، ودعم المعلمين لتوفير بيئة تعليمية أمنة؛ سوف ينجح في مواجهة ظاهرة التنمّر.

التعليق على الدراسات السابقة ذات الصلة:

تبين للباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيري الدراسة، أن بعض الدراسات تناولت المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ وفي بيئات متنوعة مثل دراسة سواعد (2011) مع متغير السلوك الفوضوي في "مدينة عكا" في البيئة الفلسطينية، ودراسة سالتالي (Saltali, 2012) مع الإساءة الوالدية في "البيئة التركية"، ودراسة أحمد (2013) في "منطقة الجليل الأسفل" في البيئة الفلسطينية.

وتناولت بعض الدراسات متغير سلوكيات التنمّر وعلاقته ببعض المتغيرات في بيئات متنوعة كما في دراسة أبو عرار (2010) مع أنماط المعاملة الوالدية في "منطقة بئر السبع" في البيئة الفلسطينية، ودراسة تايلور (Taylor, 2010) ودراسة كوبر ونيكيرسون (Cooper & Nickerson, 2012) في "البيئة الأمريكية".

كما تناولت بعض الدراسات السابقة؛ العلاقة بين المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر، وكانت تلك الدراسة في "بيئات أجنبية" كما في دراسة كلير وميتشل (Claire Michael, 2005) في المملكة المتحدة، وعلى طلبة المرحلة الإعدادية، ودراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan, Seiveng & McMorris, 2013) في تركيا، وعلى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

أما الدراسة الحالية فإنها تناولت المهارات الاجتماعية، وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى الطلبة في "منطقة الناصرة".

وقد تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البيئة التي سيتم إجراء الدراسة فيها، وهي البيئة العربية الفلسطينية، إذ كانت الدراسات السابقة التي بحثت العلاقة بين المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر في بيئات أجنبية غير عربية، وعلى عينة من طلبة المرحلة الإعدادية، وهذا يعطي ميزة أخرى للدراسة الحالية وهي إجراؤها على طلبة المرحلة الثانوية.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في دعم الإطار النظري للدراسة الحالية، ومقارنة نتائجها مع نتائج هذه الدراسة لتبرير مشكلة الدراسة الحالية، ومعرفة الاختلاف والاتفاق بين تلك الدراسات وبين هذه الدراسة، كما تم تطوير مقياسي المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر من خلال الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات التي تم من خلالها الكشف عن المهارات الاجتماعية، وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى الطلبة في "منطقة الناصرة"، حيث تم تحديد منهجية الدراسة ومجتمعها، وعينتها، وتوضيح كيفية تطوير مقياس الدراسة، والتوصل إلى صدقهما وثباتهما، بالإضافة إلى متغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو كما يلي:

منهجية الدراسة:

تم اتباع منهج الدراسات الوصفية الارتباطية الذي يقوم على الدراسة الوصفية للمهارات الاجتماعية، وظاهرة التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومعرفة العلاقة الارتباطية بينهما.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في الصفوف العاشر، والحادي عشر، والثاني عشر في مدراس "مدينة الناصرة"، والبالغ عددهم (2100) طالبًا وطالبة، بلغ عدد الذكور (847) طالبًا، وعدد الإناث (1253) طالبة، والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة حسب المدرسة والصف والجنس

المدرسة	الصف	الذكور	الإناث	المجموع
مدرسة أورط الثانوية الناصرة	العاشر	97	144	241
	الحادي عشر	88	143	231
	الثاني عشر	89	140	229
	العاشر	95	142	237
	الحادي عشر	98	136	234
	الثاني عشر	94	137	231
مدرسة ثانوية الجليل التجريبية الناصرة	العاشر	99	138	237
	الحادي عشر	92	141	233
	الثاني عشر	95	132	227
	المجموع	**847**	**1253**	**2100**

أفراد عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الناصرة، بما نسبته (19%) من حجم مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار (135) وطالباً وطالبة من كل مدرسة ما مجموعه (405) طالباً وطالبة، وبعد التطبيق عليهم تم استثناء (7) استبانات لعدم استكمالها البيانات المطلوبة، وكان بذلك عدد العينة بعد استثناء الاستبيانات التي لم تصلح للتحليل (398) طالبًا وطالبة موزعين حسب الجنس، والتحصيل والصف الدراسي، وكان عدد الطلاب (191) طالبًا، وعدد الطالبات (207) طالبة، والجدول (2) يوضح عينة الدراسة.

جدول (2)

توزيع عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة حسب متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف.

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	191	48.0
	أنثى	207	52.0
التحصيل الدراسي	ممتاز	148	37.2
	جيد جدا	166	41.7
	جيد	69	17.3
	مقبول	15	3.8
الصف	العاشر	149	37.4
	الحادي عشر	145	36.4
	الثاني عشر	104	26.1
	المجموع	**398**	**100.0**

أداتا الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية، وفي ضوء هذا الهدف فإن الدراسة الحالية تشتمل على مقياسين تم تطويرهما من خلال الدراسات السابقة في هذا المجال، وهما كالآتي:

مقياس المهارات الاجتماعية (Social Skills Scale)

تم تطوير مقياس المهارات الاجتماعية بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المهارات الاجتماعية، حيث تم تطوير مقياس المهارات الاجتماعية بالرجوع إلى المقاييس التي تم استخدامها في دراسة كلير وميتشل (Claire Michael, 2005)، ودراسة عواد والشوارب (2010)، ودراسة سواعد (2011)، ودراسة سالتالي (Saltali, 2012)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan, Seiveng and McMorris, 2013).

وتم تطوير فقرات المقياس بصورته الأولية، بحيث اشتمل على (32) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال إدراك مشاعر الآخرين، وفقراته (1– 11)، ومجال التواصل الإجتماعي، وفقراته (12– 22)، ومجال المشاركة الاجتماعية، وفقراته (23– 32)، وقد تم صياغة جميع الفقرات بالاتجاه الإيجابي (ملحق، 1).

صدق المحتوى لمقياس المهارات الاجتماعية:

تم التحقق من صدق مقياس المهارات الاجتماعية من خلال عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية، والأخصائيين بالعلاج النفسي في "منطقة الناصرة" (ملحق، 2)، وتوجيه خطاب التحكيم مشتملاً على معايير التحكيم؛ مثل ملائمة الفقرات للمقياس، وملائمة الفقرات للمجال، والصياغة اللغوية، وتم اعتماد (80%) كنسبة لاتفاق المحكمين على تعديل فقرات المقياس.

وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات كان من أهمها حذف فقرتين من المقياس وهما الفقرتان اللتان تحملان الرقم (19، 22) من المجال الثاني، حيث تم حذفهما بسبب التكرار، كما أشار المحكمون إلى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتصحيح بعض الأخطاء المطبعية، وتعديل الفقرات المركبة والتي تشتمل على أكثر من فكرة في فقرة واحدة، لتصبح الفقرة تشتمل على فكرة واحدة، كما أشار المحكمون إلى تغيير كلمة (آخرون) لتصبح (زملائي).

وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون فقد تكونت فقرات المقياس بصورته النهائية من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال إدراك مشاعر الآخرين، وفقراته (1– 11)، ومجال التواصل الإجتماعي، وفقراته (12– 20)، ومجال المشاركة الاجتماعية،

وفقراته (21– 30)، وقد تم صياغة جميع الفقرات بالاتجاه الإيجابي، وتم تدريج فقرات المقياس وفق التدريج الخماسي (5) دائماً، و(4) غالباً، و(3) أحياناً، و(2) نادراً، و(1) أبداً (ملحق، 3).

ثبات مقياس المهارات الاجتماعية:

تم حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية من خلال اختيار عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية في "منطقة الناصرة"، من خارج عينة الدراسة، تكونت من (35) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، وتطبيق المقياس عليهم مرتين بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، ثم حساب الثبات بواسطة طريقتين هما: الاختبار وإعادته (Test- Re test)، كما تم حساب الثبات بواسطة "كرونباخ ألفا" على علامات الطلبة في التطبيق الأول.

جدول (3)

معامل الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية

المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
إدراك مشاعر الآخرين	0.77	0.87
التواصل الإجتماعي	0.78	0.89
المشاركة الاجتماعية	0.83	0.86
الثبات الكلي لمقياس المهارات الاجتماعية	**0.90**	**0.88**

طريقة تصحيح مقياس المهارات الاجتماعية:

تم وضع تدريج خماسي لمستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وهو: دائمًا ويأخذ التدريج (5)، وغالبًا ويأخذ التدريج (4)، وأحيانًا ويأخذ التدريج (3)، ونادرًا ويأخذ التدريج (2)، وأبدًا ويأخذ التدريج (1)، وكلما اقتربت الإجابة من التدريج (5)، دلّ ذلك على ارتفاع مستوى

المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، وكلما اقتربت الإجابة من التدريج (1) أنخفض مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

واعتمد الباحث تقسيم مستويات مقياس المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وفق المعيار الإحصائي الآتي: القيمة العليا للبديل وهي (5)، مطروحة منها القيمة الدنيا للبديل، وهي (1) مقسومة على (3)، وبذلك تكون المستويات كما يأتي:

- المستوى المنخفض للمهارات الاجتماعية يكون متوسطه الحسابي ما بين (1−2,33).
- المستوى المتوسط للمهارات الاجتماعية يكون متوسطه الحسابي ما بين (2,34 − 3,67).
- المستوى المرتفع للمهارات الاجتماعية يكون متوسطه الحسابي ما بين (3,68 − 5).

مقياس التنمّر (Bullying Scale)

تم تطوير مقياس التنمّر بعد الرجوع إلى الأدب النظري، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنمّر، حيث تم تطوير مقياس التنمّر بالرجوع إلى المقاييس التي تم استخدامها في دراسة أبو عرار (2010)، ودراسة تايلور (Taylor, 2010)، ودراسة جورجيا (Georgia, 2011)، ودراسة جرايسي (2012)، ودراسة كوبر ونيكيرسون (Cooper & Nickerson, 2012)، ودراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan, Seiveng and McMorris, 2013).

وبالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة، ومعرفة المجالات التي ينبغي أن يكون عليها المقياس، فتم تطوير مقياس التنمّر بصورته الأولية الذي تكون من (24) فقرة موزعة على مجالين هما: مجال التنمّر الجسدي، وفقراته (1 − 13)، ومجال التنمر اللفظي والمعنوي، وفقراته (14 −24)، وقد تم صياغة جميع الفقرات بالاتجاه السلبي (ملحق، 1).

صدق محتوى مقياس التنمّر:

تم التحقق من صدق مقياس التنمّر من خلال عرض المقياس على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس والتربية الخاصة، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية، والأخصائيين بالعلاج النفسي في منطقة الناصرة (ملحق، 2)، وتوجيه خطاب التحكيم مشتملاً على معايير التحكيم مثل ملائمة الفقرات للمقياس، وملائمة الفقرات للمجال، والصياغة اللغوية، وتم اعتماد (80%) كنسبة لاتفاق المحكمين على تعديل فقرات المقياس.

وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات، والتي شملت عمليات الحذف والفصل لبعض الفقرات، بالإضافة إلى التعديل اللغوي، ومن أهم التعديلات التي أشاروا إليها ما يأتي:

- حذف ثلاث فقرات، وهي التي تحمل الأرقام (12، 13) من المجال الأول، وحذف الفقرة التي تحمل الرقم (23) من المجال الثاني، وذلك لتكررها مع غيرها من الفقرات.
- فصل فقرتين اشتملتا على فكرتين في نفس الفقرة، وهما الفقرة (1)، والفقرة (6) من المجال الأول، وبهذا تم إضافة فقرتين جديدتين للمجال الأول.
- تعديل بعض الأخطاء اللغوية والمطبعية في بعض الفقرات.

وفي ضوء التعديلات التي أشار إليها المحكمون فقد تكونت فقرات مقياس التنمّر بصورته النهائية من (23) فقرة موزعة على مجالين هما: مجال التنمّر الجسدي، وفقراته (1 – 13)، ومجال التنمّر اللفظي والمعنوي، وفقراته (14 –23)، وقد تم صياغة جميع الفقرات بالاتجاه السلبي، لأن التنمر كمفهوم نفسي هو مفهوم سلبي، لذلك ناسب صياغة الفقرات بهذا الاتجاه (ملحق، 3).

ثبات مقياس التنمّر:

تم حساب ثبات مقياس التنمّر من خلال اختيار عينة استطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، من خارج عينة الدراسة، تكونت من (35) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، وتطبيق المقياس عليهم مرتين بفارق زمني أسبوعين بين التطبيقين، ثم حساب الثبات بواسطة طريقتين هما: الاختبار وإعادته (Test- Re test)، كما تم حساب الثبات بواسطة "كرونباخ ألفا" على علامات الطلبة في التطبيق الأول.

جدول (4)

معامل الاتساق الداخلي "كرونباخ ألفا" وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس سلوكيات التنمّر

المجال	الاتساق الداخلي	ثبات الإعادة
التنمّر الجسدي	0.93	0.90
التنمّر اللفظي والمعنوي	0.91	0.92
الثبات الكلي لمقياس سلوكيات التنمّر	**0.95**	**0.90**

طريقة تصحيح مقياس التنمر:

تم وضع تدريج خماسي لمستوى التنمر لدى الطلبة وهو: دائمًا ويأخذ التدريج (5)، وغالبًا ويأخذ التدريج (4)، وأحيانًا ويأخذ التدريج (3)، ونادرًا ويأخذ التدريج (2)، وأبدًا ويأخذ التدريج (1)، وكلما اقتربت الإجابة من التدريج (5)، دلّ ذلك على ارتفاع مستوى التنمّر لدى الطلبة، وكلما اقتربت الإجابة من التدريج (1) انخفض مستوى التنمّر لدى الطلبة.

واعتمد الباحث تقسيم مستويات مقياس التنمّر إلى ثلاث مستويات: منخفض، ومتوسط، ومرتفع، وفق المعيار الإحصائي الآتي: القيمة العليا للبديل وهي (5)، مطروحة فيها القيمة الدنيا للبديل، وهي (1) مقسومة على (3)، وبذلك تكون المستويات كما يأتي:

- المستوى المنخفض التنمّر يكون متوسطه الحسابي ما بين (1−2,33).
- المستوى المتوسط التنمّر يكون متوسطه الحسابي ما بين (2,34 − 3,67).
- المستوى المرتفع التنمّر يكون متوسطه الحسابي ما بين (3,68 − 5).

متغيرات الدراسة:

تشتمل الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المهارات الاجتماعية، وله ثلاث مستويات: (مرتفع، متوسط، متدني).
- التنمّر: ولها ثلاث مستويات: (مرتفع، متوسط، متدني).
- الجنس، وله فئتان هما: (ذكر، وأنثى).
- التحصيل الدراسي، وله أربع فئات: (ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول).

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بإعداد الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالمهارات الاجتماعية والتنمّر، وفي ضوء ما تم جمعه اختار الباحث بعض المقاييس في الدراسات السابقة لتطوير مقياسي المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمّر، وتم تحقيق الصدق والثبات لمقياسي الدراسة، والخروج بالصورة النهائية للمقياسين، وجرى تطبيق الدراسة الحالية للتوصل إلى النتائج وفق الخطوات الآتية:

- تحديد منهجية الدراسة التي تقوم على المنهجية الوصفية الارتباطية.
- تحديد مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، ثم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، حيث تم اختيار عينة عشوائية بما نسبته (19%) من طلبة المرحلة الثانوية، وكان العدد النهائي الذي تم التطبيق عليه (398) طالباً وطالبة.

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة عمان العربية، وتوزيعها على المدارس؛ عينة الدراسة، حيث تم الحصول على كتب تسهيل مهمة أخرى من المدارس التي تم التطبيق فيها (الملحق، 5).
- قام الباحث بعملية التطبيق بنفسه، حيث تم زيارة المدارس؛ عينة الدراسة، وشرح أهداف الدراسة وكيفية تعبئة المقاييس، والإشراف المباشر على التطبيق.
- جمع أوراق التطبيق من الطلبة والتأكد منها، ومن سلامة التطبيق.
- التحليل الإحصائي وفق برنامج (SPSS)، والتوصل إلى نتائج الدراسة وفق الأسئلة.
- كتابة النتائج ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة ونتائجها، وأخيراً اقتراح مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج.

التحليل الإحصائي:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابة السؤال الأول.
- تحليل التباين الثلاثي للإجابة عن السؤالين الثاني والثالث.
- معامل ارتباط بيرسون لإجابة السؤال الرابع.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال عملية تطبيق مقياسي المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر على طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة، وتم عرض النتائج حسب تسلسل الأسئلة، وهي كما يأتي:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي للمجال	الانحراف المعياري للمجال	المستوى
1	2	التواصل الإجتماعي	4.26	.538	مرتفع
2	1	إدراك مشاعر الآخرين	4.04	.533	مرتفع
3	3	المشاركة الاجتماعية	3.93	.666	مرتفع
المقياس ككل			4.07	.496	مرتفع

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.93-4.26)، حيث جاء مجال التواصل الاجتماعي في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.26)، بينما جاء مجال المشاركة الاجتماعية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.93)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.07).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: إدراك مشاعر الآخرين

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال إدراك مشاعر الآخرين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة	المستوى
1	2	أشعر بالراحة عندما أقدم لزملائي المساعدة.	4.47	.817	مرتفع
2	8	أحب لزملائي ما أحب لنفسي.	4.24	.905	مرتفع
3	10	أشعر بتقدير الناس لي.	4.22	.882	مرتفع
4	4	أتجنب إيذاء مشاعر زملائي.	4.13	1.072	مرتفع
5	9	أشعر بالراحة عندما أكون قريباً من الآخرين.	4.10	.926	مرتفع
6	5	أتحدث بهدوء مع زملائي.	4.07	.909	مرتفع
7	1	أتعاطف مع مشكلات زملائي.	4.04	1.034	مرتفع
8	7	أراعي حاجات زملائي الطلبة.	4.01	.943	مرتفع
9	6	أشارك في حل مشكلات زملائي.	3.88	.996	مرتفع
10	11	لدي القدرة على ضبط انفعالاتي.	3.70	1.078	مرتفع
11	3	أسامح زميلي إذا فعل شيئاً يغضبني.	3.58	.921	متوسط
		المجال ككل	**4.04**	**.533**	**مرتفع**

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.58-4.47)، حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على "أشعر بالراحة عندما أقدم لزملائي المساعدة. " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.47)، بينما جاءت الفقرة رقم (3) ونصها "أسامح زميلي إذا فعل شيئاً يغضبني" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.58). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.04).

المجال الثاني: التواصل الاجتماعي

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال التواصل الإجتماعي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة	المستوى
1	13	أحافظ على علاقات طيبة مع زملائي في الصف.	4.64	.617	مرتفع
2	15	أحافظ على علاقات طيبة مع المعلمين.	4.46	.798	مرتفع
3	18	أتصرف بلباقة في المواقف الإجتماعية.	4.43	.815	مرتفع
4	14	أسعى للتواصل مع زملائي.	4.36	.773	مرتفع
5	17	أغلب طلاب الصف أصدقائي.	4.28	.944	مرتفع
6	16	أبادر بالحديث مع زملائي.	4.20	.890	مرتفع
7	20	أستطيع التعامل مع مستويات اجتماعية مختلفة من الطلبة.	4.10	.909	مرتفع
8	12	أسعى لتكوين صداقات جديدة.	4.05	1.105	مرتفع
9	19	أستطيع التأثير على زملائي.	3.80	1.050	مرتفع
		المجال ككل	**4.26**	**.538**	**مرتفع**

يبين الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.80-4.64)، حيث جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص على "أحافظ على علاقات طيبة مع زملائي في الصف" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.64)، بينما جاءت الفقرة رقم (19) ونصها "أستطيع التأثير على زملائي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.80). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (4.26).

المجال الثالث: المشاركة الاجتماعية

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة الاجتماعية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الترتيب	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي للفقرة	الانحراف المعياري للفقرة	المستوى
1	22	أساعد زملائي بكل ما أستطيع.	4.34	.845	مرتفع
2	28	يفتقدني أصدقائي عندما أغيب عنهم.	4.19	1.030	مرتفع
3	30	مشاركتي مع زملائي مصدر سعادتي.	4.18	1.006	مرتفع
4	29	أتكيف مع مختلف المواقف الاجتماعية.	3.95	.930	مرتفع
5	21	أشارك الناس بمناسباتهم الاجتماعية.	3.88	.957	مرتفع
5	27	أحب أن أكون موضع اهتمام الآخرين.	3.88	1.179	مرتفع
7	25	أستمتع بالحفلات المدرسية.	3.79	1.182	مرتفع
8	24	أشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية.	3.74	1.118	مرتفع
9	23	أشارك بفاعلية في النشاطات المدرسية.	3.69	1.163	مرتفع
10	26	يشركني زملائي في مشكلاتهم.	3.62	1.091	متوسط
		المجال ككل	**3.93**	**.666**	**مرتفع**

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.62-4.34)، حيث جاءت الفقرة رقم (22) والتي تنص على "أساعد زملائي بكل ما أستطيع." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.34)، بينما جاءت الفقرة رقم (26) ونصها "يشركني زملائي في مشكلاتهم" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.62). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (3.93).

نتائج السؤال الثاني: هل يختلف مستوى المهارات الاجتماعية؛ باختلاف متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف، لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى المهارات الاجتماعية باختلاف متغيرات الجنس والتحصيل الدراسي والصف لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى المهارات الاجتماعية باختلاف متغيرات الجنس والتحصيل الدراسي والصف لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة

المتغير	الفئة		إدراك مشاعر الآخرين	التواصل الإجتماعي	المشاركة الاجتماعية	مستوى المهارات الاجتماعية
الجنس	ذكر	س	3.88	4.14	3.80	3.93
		ع	.546	.580	.678	.514
	انثى	س	4.19	4.37	4.04	4.19
		ع	.479	.472	.635	.444
التحصيل الدراسي	ممتاز	س	4.23	4.42	4.13	4.25
		ع	.447	.478	.606	.419
	جيد جدا	س	3.98	4.20	3.87	4.01
		ع	.519	.531	.645	.481
	جيد	س	3.91	4.13	3.79	3.94
		ع	.604	.567	.699	.536
	مقبول	س	3.45	3.88	3.25	3.51
		ع	.418	.633	.637	.445
الصف	العاشر	س	4.11	4.34	4.09	4.17
		ع	.504	.524	.641	.500
	الحادي عشر	س	3.94	4.18	3.75	3.95
		ع	.598	.575	.716	.520
	الثاني عشر	س	4.08	4.24	3.94	4.08
		ع	.457	.492	.563	.415

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستوى المهارات الاجتماعية بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (10) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (11).

جدول (10)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ على مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	إدراك مشاعر الآخرين	3.815	1	3.815	15.477	.000
	التواصل الإجتماعي	2.080	1	2.080	7.737	.006
	المشاركة الاجتماعية	1.368	1	1.368	3.445	.064
التحصيل الدراسي	إدراك مشاعر الآخرين	6.265	3	2.088	8.472	.000
	التواصل الإجتماعي	3.603	3	1.201	4.468	.004
	المشاركة الاجتماعية	7.734	3	2.578	6.492	.000
الصف	إدراك مشاعر الآخرين	.497	2	.249	1.009	.366
	التواصل الإجتماعي	.388	2	.194	.722	.487
	المشاركة الاجتماعية	4.682	2	2.341	5.896	.003
الخطأ	إدراك مشاعر الآخرين	96.383	391	.247		
	التواصل الإجتماعي	105.114	391	.269		
	المشاركة الاجتماعية	155.260	391	.397		
الكلي	إدراك مشاعر الآخرين	112.994	397			
	التواصل الإجتماعي	115.079	397			
	المشاركة الاجتماعية	176.242	397			

يتبين من الجدول (10) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لتأثير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات وفي مستوى المهارات ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لتأثير التحصيل الدراسي في جميع المجالات، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة "شفية" كما هو مبين في الجدول (10).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لتأثير الصف في جميع المجالات باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة "شفية" كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11)

تحليل التباين الثلاثي لتأثير الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ على مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	2.368	1	2.368	11.226	.001
التحصيل الدراسي	5.720	3	1.907	9.040	.000
الصف	1.239	2	.619	2.937	.054
الخطأ	82.465	391	.211		
الكلي	97.542	397			

يتبين من الجدول (11) الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لتأثير الجنس، حيث بلغت قيمة ف 11.226 وبدلالة إحصائية بلغت 0.001، وجاءت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لتأثير التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف 9.040 وبدلالة إحصائية بلغت 0.056 ، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية، "بطريقة شفية" كما هو مبين في الجدول (10).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لتأثير الصف، حيث بلغت قيمة ف 2.973 وبدلالة إحصائية بلغت 0.054.

جدول (12)

المقارنات البعدية "بطريقة شفية" لتأثير التحصيل الدراسي

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول
إدراك مشاعر الآخرين	ممتاز	4.23				
	جيد جدا	3.98	.25*			
	جيد	3.91	.31*	.07		
	مقبول	3.45	.77*	.53*	.46*	
التواصل الإجتماعي	ممتاز	4.42				
	جيد جدا	4.20	.21*			
	جيد	4.13	.29*	.08		
	مقبول	3.88	.53*	.32	.25	
المشاركة الاجتماعية	ممتاز	4.13				
	جيد جدا	3.87	.26*			
	جيد	3.79	.34*	.08		
	مقبول	3.25	.88*	.62*	.54*	
مستوى المهارات الاجتماعية	ممتاز	4.25				
	جيد جدا	4.01	.24*			
	جيد	3.94	.31*	.07		
	مقبول	3.51	.74*	.50*	.42*	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول الآتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين ممتاز من جهة وكل من مقبول وجيد وجيد جدا من جهة أخرى،وجاءت الفروق لصالح ممتاز في جميع المجالات وفي مستوى المهارات الإجتماعية الكلي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين مقبول من جهة، وكل من ممتاز، وجيد جدا، وجيد، من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ممتاز في مجالات المشاركة الإجتماعية و إدراك مشاعر الآخرين و مستوى المهارات الاجتماعية الكلي.

جدول (13)

المقارنات البعدية "بطريقة شفية" لتأثير الصف

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
المشاركة الإجتماعية	العاشر	4.09			
	الحادي عشر	3.75	*.35		
	الثاني عشر	3.94	.15	.19	
مستوى المهارات الإجتماعية	العاشر	4.17			
	الحادي عشر	3.95	*.22		
	الثاني عشر	4.08	.09	.14	

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين الصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر وجاءت الفروق لصالح الصف العاشر في المشاركة الإجتماعية، ومستوى المهارات الإجتماعية الكلي.

نتائج السؤال الثالث: هل تختلف سلوكيات التنمّر باختلاف متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف، لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لسلوكيات التنمّر باختلاف متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لسلوكيات التنمّر باختلاف متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة

المتغير	الفئة		التنمّر الجسدي	التنمّر اللفظي والمعنوي	سلوكيات التنمّر ككل
الجنس	ذكر	س	1.87	1.58	1.74
		ع	.932	.860	.859
	أنثى	س	1.13	1.16	1.14
		ع	.267	.334	.253
التحصيل الدراسي	ممتاز	س	1.43	1.36	1.40
		ع	.848	.820	.809
	جيد جدا	س	1.45	1.32	1.39
		ع	.673	.497	.555
	جيد	س	1.62	1.44	1.54
		ع	.757	.714	.695
	مقبول	س	1.82	1.50	1.68
		ع	.871	.650	.724
الصف	العاشر	س	1.39	1.28	1.34
		ع	.649	.584	.584
	الحادي عشر	س	1.65	1.50	1.58
		ع	.882	.766	.797
	الثاني عشر	س	1.40	1.29	1.35
		ع	.721	.638	.642

س= المتوسط الحسابي   ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (14) تباينًا ظاهريًا في المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لسلوكيات التنمّر بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات جدول (15) وتحليل التباين الثلاثي للأداة ككل جدول (16).

جدول (15)

تحليل التباين الثلاثي المتعدد لتأثير الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ على مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	التنمر الجسدي	49.682	1	49.682	110.560	.000
هوتلنج=.298 ح=.000	التنمر اللفظي والمعنوي	17.254	1	17.254	42.481	.000
التحصيل الدراسي	التنمر الجسدي	2.222	3	.741	1.648	.178
ويلكس=.984 ح=380	التنمر اللفظي والمعنوي	2.387	3	.796	1.959	.120
الصف	التنمر الجسدي	2.867	2	1.433	3.190	.042
ويلكس=.980	التنمر اللفظي والمعنوي	3.109	2	1.554	3.827	.023
ح=091	التنمر الجسدي	175.702	391	.449		
الخطأ	التنمر اللفظي والمعنوي	158.805	391	.406		
الكلي	التنمر الجسدي	233.793	397			
	التنمر اللفظي والمعنوي	181.262	397			

يتبين من الجدول (15) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لتأثير الجنس، في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمّر اللفظي والمعنوي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) عزى لتأثير التحصيل الدراسي، في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمّر اللفظي والمعنوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \le 0.05$) تعزى لتأثير الصف، في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمّر اللفظي والمعنوي. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المقارنات البعدية "بطريقة شفية" كما هو مبين في الجدول (16).

جدول (16)

تحليل التباين الثلاثي لتأثير الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ على مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	33.523	1	33.523	87.819	.000
التحصيل الدراسي	2.279	3	.760	1.990	.115
الصف	2.967	2	1.483	3.886	.021
الخطأ	149.257	391	.382		
الكلي	189.456	397			

يتبين من الجدول (16) الآتي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \le 0.05$) تعزى لتأثير الجنس، حيث بلغت قيمة ف 87.819 وبدلالة إحصائية بلغت 0.000.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \le 0.05$) تعزى لتأثير التحصيل الدراسي، حيث بلغت قيمة ف 1.990 وبدلالة إحصائية بلغت 0.115.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \le 0.05$) تعزى لتأثير الصف، حيث بلغت قيمة ف 3.886 وبدلالة إحصائية بلغت 0.021، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية؛ تم استخدام المقارنات البعدية "بطريقة شفية" كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17)

المقارنات البعدية "بطريقة شفية" لتأثير الصف

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر
التنمّر الجسدي	العاشر	1.39			
	الحادي عشر	1.65	.26*		
	الثاني عشر	1.40	.02	.24*	
التنمّر اللفظي والمعنوي	العاشر	1.28			
	الحادي عشر	1.50	.22*		
	الثاني عشر	1.29	.01	.21	
سلوكيات التنمّر ككل	العاشر	1.34			
	الحادي عشر	1.58	.24*		
	الثاني عشر	1.35	.01	.23*	

- دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من الجدول (17) الآتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الصف الحادي عشر، من جهة وكل من العاشر، والثاني عشر من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر في التنمّر الجسدي، سلوكيات التنمّر ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين الصف الحادي عشر، والعاشر، وجاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر في التنمّر اللفظي والمعنوي.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة، والجدول (18) يوضح ذلك.

جدول (18)

"معامل ارتباط بيرسون" للعلاقة بين مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة .

المجال	الارتباط	التنمّر الجسدي	التنمّر اللفظي والمعنوي	سلوكيات التنمّر ككل
إدراك مشاعر الآخرين	معامل الارتباط ر	**-.268	**-.251	**-.275
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	398	398	398
التواصل الاجتماعي	معامل الارتباط ر	**-.201	**-.188	**-.206
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000
	العدد	398	398	398
المشاركة الاجتماعية	معامل الارتباط ر	**-.147	*-.104	**-.136
	الدلالة الاحصائية	.003	.039	.006
	العدد	398	398	398
مستوى المهارات الاجتماعية	معامل الارتباط ر	**-.237	**-.207	**-.237
	الدلالة الاحصائية	.000	.000	.000
	العدد	398	398	398

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).
** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (18) وجود علاقة سلبية احصائية بين مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

ملخص نتائج الدراسة:

- إنّ مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة مرتفعة، وجاء مجال "التواصل الاجتماعي" بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "إدراك مشاعر الآخرين"، وبمستوى مرتفع، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال "المشاركة الاجتماعية"، وبمستوى مرتفع.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات؛ وفي مستوى المهارات ككل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمستوى التحصيل؛ وكانت الفروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لتأثير الصف؛ في جميع المجالات باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، بين الصف العاشر، والحادي عشر؛ وكانت الفروق لصالح الصف العاشر في المشاركة الإجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير الجنس، في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمّر اللفظي والمعنوي وجاءت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التحصيل الدراسي، في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمّر اللفظي والمعنوي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير الصف؛ في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمّر اللفظي والمعنوي، وجاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر في التنمّر اللفظي والمعنوي.

- وجود علاقة سلبية إحصائياً بين مستوى المهارات الإجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، ومقارنة نتيجة أسئلة الدراسة، مع نتائج الدراسات السابقة في نفس الموضوع . ومعرفة الاتفاق والاختلاف في النتائج، وأخيراً تم اقتراح التوصيات في ضوء نتائج الدراسة، وذلك كما يلي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

كشفت نتائج السؤال أن مستوى المهارات الاجتماعية، لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة مرتفعة، وقد جاءت جميع مجالات المهارات الاجتماعية بالمستوى المرتفع؛ حسب مفتاح التصحيح الذي تم وضعه؛ لتفسير المتوسطات الحسابية في هذا السؤال. حيث يشير مفتاح التصحيح للمتوسطات الحسابية؛ إلى أن المستوى المنخفض للمهارات الاجتماعية يكون متوسطه الحسابي ما بين (1 – 2.33)، والمستوى المتوسط للمهارات الاجتماعية متوسطه الحسابي ما بين (2.34 – 3.67)، وأن المستوى المرتفع للمهارات الاجتماعية متوسطه الحسابي ما بين (3.68 – 5). وجاء مجال "التواصل الاجتماعي" بالمرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "إدراك مشاعر الآخرين"، وبمستوى مرتفع، أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء مجال "المشاركة الاجتماعية"، وبمستوى مرتفع.

تبين لدى الباحث من خلال النظر في نتائج المتوسطات الحسابية؛ أن طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة في فلسطين؛ يتمتعون بمهارات اجتماعية مرتفعة، حيث إن تواصلهم الاجتماعي مع بعضهم، ومع غيرهم من أفراد المجتمع، ومشاركتهم للآخرين في المناسبات

الاجتماعية؛ بالإضافة إلى قدرتهم المرتفعة على إدراك مشاعر الآخرين. وان دل هذا فإنه يدل على وجود حالة متميزة من التواصل الاجتماعي لدى أفراد المجتمع في البيئة التي تم تطبيق أداة الدراسة فيها.

ويفسر الباحث نتيجة الدراسة الحالية إلى تماسك الثقافة العربية التي يمارسونها، بالرغم من التحديات الكبيرة التي تواجههم، وخاصة وجود ثقافات متنوعة في بيتهم، حيث أن هذا التنوع؛ كان له دورٌ إيجابي في تحسين عمليات التواصل الاجتماعي بينهم، للحفاظ على عاداتهم وتقاليدهم وشعائرهم الدينية، مما رفع من مستوى المهارات الاجتماعية لدى أبنائهم طلبة المرحلة الثانوية.

كما يعود سبب ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ إلى المرحلة العمرية لهذه الفئة، وهي فترة المراهقة، والاستعداد لتحمل المسؤوليات الاجتماعية، والوصول بهم إلى درجة الوعي للمسؤوليات الاجتماعية المترتبة عليهم. لذلك فإن الطالب في هذه المرحلة يشعر بالمسؤولية الاجتماعية، وبواجبه تجاه أصدقائه، وأسرته، ومجتمعه، ولهذا ترتفع المهارات الاجتماعية لديه.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة؛ إلى وجود العرب في مناطق خاصة بهم يسكنون بها، ويدرس أبناءهم مع بعضهم البعض في المدارس نفسها، أدى لاتفاق الطلبة في العادات والتقاليد والديانة واللغة، خاصة مع وجود اليهود الذين يختلفون عنهم بالعادات والتقاليد، واحتلالهم للمناطق الفلسطينية والتضييق على الفلسطينيين، مما يؤدي إلى حدوث ردة فعل لدى المواطنين؛ فيزيد من تماسكهم مع بعضهم البعض اجتماعياً، وهذا يؤدي إلى ارتفاع مستوى مهاراتهم الاجتماعية.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في تحديد مستوى المهارات الاجتماعية مع نتيجة دراسة سواعد (2011)، ومع نتائج دراسة أحمد (2013) إذ أشارت إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة جاء بدرجة تقدير مرتفعة،

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة جونز وفورستر وسكوز (Jones, Forster & Skuse, 2007)، ونتيجة دراسة سمانسي (Smanci, 2009) التي كشفت أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير متوسطة،

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل يختلف مستوى المهارات الاجتماعية باختلاف متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

كشفت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لتأثير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، وجاءت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات وفي مستوى المهارات ككل.

ويتبين أن الإناث يرتفع مستوى المهارات الاجتماعية لديهن، أكثر منه لدى الذكور خاصة في مجالات التواصل الاجتماعية، وإدراك مشاعر الآخرين، وربما يعود السبب في ذلك إلى الانفتاح الثقافي، والحضاري، والاجتماعي في البيئة التي تم تطبيق الدراسة فيها، حيث سمح ذلك المجتمع للمرأة بالخروج والاحتكاك بالمجتمع؛ مما أثر على مهارات المرأة الاجتماعية، وأدى إلى ارتفاعها لدى المرأة مقارنة مع الرجل.

ولكن ظهر في النتائج عدم وجود فروق احصائية بين الذكر، والأنثى في المشاركة الاجتماعية، مما يؤكد على انفتاحية المجتمع الفلسطيني في الناصرة، واتفاق المرأة والرجل في

واجبات المشاركة الاجتماعية، مما أدى توافقهم في المشاركة بالمناسبات الاجتماعية، وعدم وجود فروق احصائية بينهما.

وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمستوى التحصيل، وكانت الفروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع، حيث تبين من النتائج أن الفروق بين ممتاز من جهة وكل من مقبول، وجيد، وجيد جدا من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح ممتاز في جميع المجالات؛ وفي مستوى المهارات الاجتماعية الكلي.

وهذه النتيجة سليمة من الناحية العقلية، حيث أن الطالب المتفوق في التحصيل، يساعده تفوقه على تحقيق شعبية عالية من رفاقه وزملائه، فيزيد احتكاكه ببيئته المدرسية، وهذا الاحتكاك يعمل على تدريبه لممارسة المهارات الاجتماعية، ويزيد ثقته بنفسه لمواجهة المجتمع بثقة عالية، ومشاركتهم في مناسباتهم، مما يرتفع لديه مستوى المهارات الاجتماعية.

وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لتأثير الصف، في جميع المجالات باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، بين الصف العاشر، والحادي عشر وجاءت الفروق لصالح الصف العاشر في المشاركة الاجتماعية.

ويعود السبب في عدم وجود فروق احصائية بين طلبة الصفين؛ إلى اتفاقهم في المرحلة العمرية، بالإضافة اتفاقهم في البيئة الاجتماعية، والبيئة الدراسية، والتنشئة المدرسية، مما يؤدي إلى عدم وجود فروق احصائية بينهم تعزى إلى الصف.

أما من ناحية تفوق طلبة الصف العاشر في المشاركة الاجتماعية؛ مقارنة مع الصفوف الأعلى منه، فربما يرجع سبب ذلك إلى وصول طالب الصف الحادي عشر إلى مرحلة مصيرية وهي مرحلة الثانوية العامة وتحديد المصير، لذلك يبذل جهداً أكبر في الدراسة، وشيء طبيعي يكون على حساب مشاركته الاجتماعية، حيث يرى المجتمع أن أولويات هذا الشاب، أو البنت

في هذه المرحلة تكون النجاح والتفوق في الثانوية العامة، ويعذرونه لعدم المشاركة الاجتماعية، بل إن المشاركة الاجتماعية غير مطلوبة منه، لذلك يتفوق الصف العاشر على الصفوف الأعلى منه في هذا المجال.

اتفقت نتيجة هذا السؤال في تفوق الإناث على الذكور بالمهارات الاجتماعية مع نتيجة دراسة العلوان (2011)، ومع نتائج دراسة أحمد (2013) التي أشارت إلى وجود فروق احصائية في المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث وكانت الفروق لصالح الإناث.

واختلفت نتيجة هذا السؤال في متغير الجنس مع نتيجة دراسة سليمان (2011) التي كشفت عن عدم وجود فروق احصائية بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية.

ولم يجد الباحث في حدود بحثه؛ عن الدراسة ذات الصلة بأثر التحصيل الدراسي والصف على المهارات الاجتماعية، لذلك لا يوجد اتفاق أو اختلاف في نتيجة هذا السؤال الخاص بالتحصيل، والجنس، وأثرهما في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل تختلف سلوكيات التنمّر باختلاف متغيرات الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف؛ لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

كشفت نتائج هذا السؤال وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لتأثير الجنس؛ في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمّر اللفظي والمعنوي، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى اختلاف فسيولوجية الذكر والأنثى، حيث أن الخالق سبحانه وتعالى خلق مع الذكر معاني الرجولة، وخلق مع المرأة معاني الحنان والرقة والبعد عن العنف، لذلك فإن وجود التنمّر الجسدي، أو اللفظي، أو المعنوي لدى الذكر أكثر منه لدى الأنثى في الحالة الطبيعية.

وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لتأثير التحصيل الدراسي، في مجالي التنمّر الجسدين والتنمّر اللفظي والمعنوي، وربما يعود السبب لوجود أسباب أخرى أو ظروف اجتماعية ومدرسية كان لها التأثير أكبر من التحصيل، مما أدى إلى عدم وجود فروق احصائية في التنمّر تعزى إلى التحصيل الدراسي. فقد يكون القانون المدرسي، وقوانين الانضباط المدرسي تمنع عمليات التنمّر بجميع أشكاله؛ وتعاقب على هذه الجريمة سواء من ذوي التحصيل المرتفع أو المتدني، مما أدى إلى وجود وعي عام لدى الطلبة باختلاف تحصيلهم الدراسي.

ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لتأثير الصف؛ في مجالي التنمّر الجسدي، والتنمر اللفظي والمعنوي، وجاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر في التنمّر اللفظي والمعنوي، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى عامل العمر بين الصف العاشر والحادي عشر، فالحادي عشر؛ بنيته الجسدية أقوى بطبيعة مرحلته العمرية الأكبر ، بالإضافة إلى وجود هذا الصف بين مرحلتين؛ مرحلة أدنى وهي العاشر، ومرحلة أعلى وهي الثاني عشر، حيث أن طلبة الصف الثاني عشر لديهم ما يشغلهم عن التنمّر؛ وهي امتحانات الثانوية العامة، وتحديد المصير الأكاديمي، لذلك كان التنمّر لدى الصف الحادي عشر ،أكثر من الصف الثاني عشر أيضاً.

اتفقت نتيجة هذا السؤال في وجود سلوكيات التنمّر لدى الذكور أكثر منها لدى الإناث مع نتيجة دراسة جرادات (2008)، ومع نتيجة دراسة أبو عرار (2010)، ومع نتيجة دراسة جرايسي (2012) التي كشفت عن وجود فروق احصائية في التنمّر يعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما اتفقت النتيجة مع نتيجة دراسة تايلور (Taylor, 2010) التي كشفت عن وجود فروق احصائية في سلوكيات التنمّر تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور، فقد أظهر الذكور ممارسة للتنمّر أكثر منها لدى الإناث.

واختلفت نتيجة هذا السؤال في متغير الجنس مع نتيجة دراسة كل من بيرنيل وموجينز وبيكي (Pernille, Mogens, Rikke & Bjorn 2009) التي كشفت عن عدم وجود فروق احصائية في سلوكيات التنمّر تعزى لمتغير الجنس.

وبالنسبة لنتيجة السؤال في عدم وجود فروق في سلوكيات التنمّر تعزى إلى متغير التحصيل الدراسي؛ فقد اختلفت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة جرايسي (2012) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين درجة 80 فأكثر و درجة 69 فما دون، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي التحصيل الدراسي 69 فما دون، وعلى مجاليّ سلوك التنمّر الجسدي، وسلوك التنمّر اللفظي. ووجود فروق ذات دلالة احصائية؛ بين الطلبة ذوي التحصيل الدراسي80 فأكثر من جهة، وكل من فئتي الطلبة ذوي التحصيل الدراسي 70- 79 و69 فما دون، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي فئتي التحصيل الدراسي 70- 79 و69 فما دون.

أما بالنسبة لمتغير الصف الدراسي في هذا السؤال فقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتيجة دراسة تايلور (Taylor, 2010) التي كشفت عن وجود فروق احصائية في سلوكيات التنمّر تعزى للصف الدراسي، وكانت الفروق لصالح الصفوف الأعلى.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة؟

كشفت نتائج هذا السؤال وجود علاقة سلبية احصائياً بين مستوى المهارات الاجتماعية، وسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

وهذه النتيجة متوافقة مع الواقع العملي الاجتماعي، والواقع الأكاديمي المدرسي، بالإضافة إلى منطقية العلاقة من الناحية العقلية، فالطالب ذوي المهارات الاجتماعية المرتفعة يشارك الناس، ويتفاعل معهم ومع مناسباتهم، ويدرك مشاعر الآخرين، ويتعاطف معهم، ويتواصل مع أكبر شريحة من المجتمع، ويظهر لهم الود والمحبة والتقدير. وهذه المهارات المتوفرة في الفرد تؤدي إلى تحجيم سلوكيات التنمّر لديه، بل إن الطبيعة البشرية ترفض التقاء المهارات الاجتماعية مع سلوكيات التنمّر، لأن الفرد المتنمّر في العادة هو فرد حاقد، وغاضب على الآخرين؛ ولا يحب التودد والتقرب إليهم، ولديه اتجاهات سلبية نحو الآخرين، لذلك فإنه يتنمّر؛ ولا يهتم بسلوكه الاجتماعي نحوهم، فلا يحاول التواصل معهم.

كما يعود السبب في العلاقة الارتباطية السلبية بين المهارات الاجتماعية، والتنمّر إلى طبيعة هذه السلوكيات الإنسانية المتناقضة مع بعضها البعض، فلا يمكن أن يلتقي الحب مع الكراهية، كذلك فإن المهارات الاجتماعية، وحب المجتمع، والناس والتقرب إليهم، وإدراك مشاعرهم، والتواصل معهم؛ مهارات لا تلتقي مع سلوكيات التنمّر؛ وما تحملها من تعدٍ على المجتمع، وظلمٍ، وحقدٍ، وأذى.

ومن أقرب نتائج الدراسات السابقة التي اتفقت مع نتيجة هذا السؤال؛ دراسة سالتالي (Saltali, 2012) إذ أشارت نتائجها إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك الاجتماعي السيئ والاعتداء الجسدي، والاعتداء الجنسي، وتجاهل التهديدات العاطفية، ونقص القواعد وعدم توافر الدعم الكافي للأبناء.

واتفقت نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة وارد (Ward, 2007) التي كشفت عن وجود علامات الانسحاب، والقلق، والإحباط على المتنمّرين، وضحايا التنمّر أكثر من المجموعات الأخرى.

واتفقت النتائج مع نتائج دراسة خوج (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمّر المدرسي ؛ ومنخفضي التنمّر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمّر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمّر المدرسي؛ كانت على الترتيب :عامل الرابط الاجتماعي، ثم الرابط الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية.

واتفقت النتائج مع نتائج دراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan, Seiveng & McMorris, 2013)؛ إذ أظهرت نتائجها وجود علاقة سلبية بين المهارات الاجتماعية والعنف الطلابي، فقد أظهرت نتائج الدراسة؛ أن المهارات الاجتماعية والعاطفية قد تقلص الخطر في انخراط المراهقين في سلوكيات العنف.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإن الباحث يوصي بما يلي:

- تأكيد التربويون والمهتمون من المعلمين، والمرشدين على المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، ومحاولة غرسها لديهم، لأن بها العلاج لكثير من المشاكل والاضطرابات السلوكية لدى الطلبة.
- ظهر من النتائج أن الذكور أكثر من الإناث ممارسةً لسلوكيات التنمّر، وفي ضوء ذلك يرى الباحث ضرورة دراسة هذه السلوكيات من المرشدين والأخصائيين ووضع البرامج الإرشادية للحد من هذه السلوكيات لدى الذكور.

- إجراء دراسة وصفية في علاقة التنمّر مع المتغيرات الاجتماعية، والديمغرافية للفرد كالمستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والتنشئة الاجتماعية، والمستوى العلمي للوالدين وغيرها.
- إجراء دراسة تجريبية لوضع برامج إرشادية لتحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، بالإضافة إلى البرامج الإرشادية للتنمّر لدى الطلبة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أبو عرار، أمير كايد. (2010). **علاقة سلوك التنمّر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الإجتماعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

أبو غزال، معاوية. (2010). أسباب السلوك الاستقرائي من وجهة نظر الطلبة المستقوين والضحايا، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية.** 7، (2): 23- 48.

أبو غزال، معاوية. (2009). التنمّر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الإجتماعي، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، 2: 89-103.

احمد، عزمي رائف. (2013). **مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقين في دور الرعاية مقارنة بأقرانهم العاديين في منطقة الجليل الأسفل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

جرادات، عبد الكريم. (2008). التنمر لدى طلبة المدارس الأساسية :انتشاه والعوامل المرتبطة به. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، جامعة اليرموك، 2: 90- 109.

جرايسي، طرب عيسى. (2012). **سلوك التنمّر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

حسونة، أمل محمد وأبوناشي، منى سعيد. (2006). **الذكاء الوجداني**. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.

الخوالدة، محمود عبدالله. (2004). **الذكاء العاطفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

خوج، حنان اسعد. (2012) التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**. 13، (4): 187-218.

خوج، حنان بنت أسعد. (2008). **الجمود الفكري والمهارات الإجتماعية وتشكل الهوية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

ريجيو، رونالد. (2006). **قائمة المهارات الإجتماعية**. تعريب وإعداد عبد اللطيف محمد خليفة. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

زيتون، منى أبو بكر. (2005). **اختلاط المراهقين في التعليم وأثره على مهاراتهم الإجتماعية**. العين: دار الكتاب الجامعي.

سليمان، شحاتة سليمان. (2005). **اتجاهات الأطفال نحو الذات والرفاق والروضة**. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

سليمان، فريال خليل. (2011). المهارات الإجتماعية لدى أطفال الرياض وعلاقتها بتقييم الوالدين (دراسة ميدانية لدى عينة من أطفال الرياض من عمر (4 و 5) سنوات في محافظة دمشق). **مجلة جامعة دمشق، جامعة دمشق**، 27، (الملحق): 13- 27.

السمادوني، السيد إبراهيم. (1994). مفهوم الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة في علاقته بالمهارات الإجتماعية للوالدين. **مجلة دراسات نفسية**، 4، (3)، 451- 478.

السمادوني، السيد إبراهيم. (2009). **الذكاء الوجداني: أسسه، وتطبيقاته، وتنميته**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

سواعد، ماهر يوسف. (2011). **السلوك الفوضوي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الصرايرة، منى محمود. (2007). **الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

العزة، سعيد حسني. (2002). **سيكولوجية النمو في الطفولة**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة جامعة الحسين في ضوء متغيري التخصص والنوع الإجتماعي. **المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 7**، (2): 125- 144.

علي، خيرية علي. (2010). **الذكاء الشخصي (الذاتي، والاجتماعي) وعلاقته بالمهارات الإجتماعية، والميول المهنية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

عواد، أحمد والشوارب، إياد. (2012). المهارات الإجتماعية لدى الأطفال العاديين والمعوقين بصرياً في مرحلة قبل المدرسة بالمملكة الأردنية الهاشمية. **مجلة جامعة دمشق**، جامعة دمشق، دمشق، سوريا, 28 , (1): ص 183-222.

عوض، جيهان. (1997). **أثر برامج الأطفال التليفزيونية على السلوك الإجتماعي للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة من (12 – 9) سنة: دراسة تجريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

فرج، طريف. (2003). **المهارات الإجتماعية والاتصالية**. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة والصرايرة، منى. (2009). **الطفل المتنمر**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الكاشف، إيمان وعبد الله، هشام. (2007). **تنمية المهارات الإجتماعية للأطفال ذوي الحاجات الخاصة**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

المراجع الأجنبية

Ahmed, E & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for both families and schools .**Social psychology Of Education** 7,35-54.

American Association of University Women Educational Foundation. (2001). **Hostile hallways: Bullying, teasing, and sexual harassment in schools**. New York: Author.

Angélico, A., Alexandre, C and Loureiro, S. (2013). Social Anxiety Disorder and Social Skills: A Critical Review of the Literature International. **Journal of Behavioral consultation and therapy**, 7, (4): 17- 27.

Atkinson, M & Hornby, G. (2002). **Mental Health Hand Book for Schools**, London: Rout ledge Foelmer, UK.

Barber, Karra (2011). **The Social And Life Skills Menu.** Jessica Kingsely Publishers, London, UK.

Beauchamp M. H., & Anderson V. (2010). Social An integrative framework for the development of social skills. **Psychological Bulletin,** 136, 39-64

Black, S. & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. **School Psychology International**, 28(5), 623–638.

Bohn, C. (2011). **Predicting bullying among high school students using individual and school factors: Analysis of a national survey.** Unpublished dissertation, Utah State University, Utah.USA.

Bruch, M.. Bivet, K., Hunt, A & Mchntps, J. (1999). Shyness and Sociotrophy, Additive and interactive relations in predicting interpersonal concerns, **Journal of Personality**, 67, (2): 373 - 406.

Chansen, Lee. (2011). **Social Skills, Emotional Growth, and Drama Therapy**. Kingsley Publishers, London, UK.

Claire, L & Michael, B. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. **British Journal of Educational Psychology** (2005), 75, 313- 328.

Cody, Christopher (2010). **Impact of Bullying Prevention Initiatives on Bullying Prevalence as Perceived by Elementary School Principals in a Lutheran School District**, Un Published Dissertation, Walden University, Minnesota, USA.

Coloroso, B. (2003). **The bully, the bullied, and the bystander**. New York: Harper Collins.

Constantino, J. (2012). **Social responsiveness scale 2**. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Cooper, L & Nickerson, A. (2012). Parent Retrospective Recollections of Bullying and Current Views, Concerns, and Strategies to Cope

with Children's Bullying. **Journal of Child Fam Stud**, 22: 526–540.

Cunningham, Alexandra. (2014). **Effects of the relationship enhancement program on social skills. Empathy and social support for adults with autism spectrum disorders**.Unpublished Dissertation, Florida Atlantic University, Florida, USA.

Dehaan L. (1997).**Definition of a bully and it's effects in the schools.** Bullies, http://www.ext.nodak. Edu/extpubs/yf/ fam.sci/fs. Retrieve on 2010/07/13

Goldstein, R., Miklowitz, J., & Mullen, K. (2006). Social skills knowledge & performance among adolescents with bipolar disorder. **Bipolar Disorders**. (8): 350-361

Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the Social Skills Rating System to the Social Skills Improvement System: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. **School Psychology Quarterly,** 26, 27-44.

Hamidullah, Jamilah. (2010).**Appraisal of Middle School Students' Participation in a Social Skills Training Program. Unpublished dissertation**. Union Institute and University. ohio.USA.

Horwood, Jwaylen, A. Herrick, D. Williams, C. & Wolke, D. (2005). **Common visual defects and peer victimization in children**. 46, (4): 1177-1181.

Huebner, A. (2002). **Adolescence growth and development. Human development**. www.EXT,edu/pubs/family/html.

Hughes, S. (2014). Bullying: What Speech-Language Pathologists Should Know. **Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 45, 3–13, 3- 13, January 2014.

Jones, A., Forster, Al & Skuse, D. (2007). Investigating Social Cognition in Young offenders. **Criminal Behavior and Mental health**. 17:101 -107.

Kepenekci, Karaman & Sinkir, C. (2006). Bullying Among Turkish High School Student. **Child Abuse and Neglect**. 30 (2): 193 -204.

Kinzing K. and Nakail, J (2005). **Improving student engagement in social and academic Activities**. Master's Field Based, and Saint Xavier university.Chicago.USA.

Lerner, J. (2000). **Learning Disabilities theories**, Diagnosis teacher Strategies (8th ed) Houghton Miffin Company Boston, New York.

Milouvancevic, P., Radojkovic, I & Deusic, P. (2007). Bullying in Serbia Elementary Schools Facts and Future Ideas**. European Psychiatry.** Volume 22, Supplement 1, Pages S329–S330.

Nielsen, R. & Stigendal, L. (1973). V**arfor mobbning Gruppvald ur ett,** Stockholm: M & B Fackboksforlaget.

Olweus, D. (1993). **Bullying at school: What we know and what we can do**. Cambridge, MA: Blackwell.

Ozben, S. (2013). Social skills, life satisfaction, and loneliness in Turkish university students. Social Behavior and Personality: **An international journal,** 41, 203-214.

Pagel, E. (2014**). Promising practices in the prevention of bulling: using social and emotional skills to prevent bulling** .University of Southern California. California, USA.

Pernille, D. & Mogens, T. & Rikke, L. & Bjorn, E. (2009). Is bullying equally harmful for rich and poor children? a study of bullying and depression from age 15 to 27" **European Journal of public health**. 19(5). 464-469.

Polan, J., Seiveng, R and McMorris, B. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in

violence and bullying behaviors?. **Health Promotion Practice. 14**, (4): 599-606.

Reid, P., Monsen, J & Rivers, I. (2004). Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. **Educational Psychology in Practice,** 20, 241-258.

Rigby, K. (2007). **Bullying in schools: and what to do about it**. ACER Press, an imprint of Australian Council for Educational Research Ltd, Camber well, Victoria, Australia.

Saltali, N. (2012). The Relationship Between Abuse Within The Family and Social Skills of Turkish Senior Primary school Children, **Social behavior and personality, 40** (4): 585-590.

Sarazen, J. (2002). **Bullies and their victims: identification and intervention research paper. University of Wisconsin – stout self – esteem and attitude of bullying**. Master thesis, East Tennessee State University.

Segrin , C., Arizona, T & Hanzal, A. (2007). Social skills: psychological well-being, and the mediating role of perceived stress**. Journal of Psychology.** 20, (3): 321-329.

Smanci, O. (2009). Teacher Views on Social skills Development in Primary School Students**. Education**, 131, (1): 147-158.

Smith, P. (2000). Bulling and harassment in school and rights of children. **Children & Society**. 14, 294- 303.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. & Slee, P. (2001). **The nature of school bullying. A cross-national perspective**. London: Rutledge.

Smith, S. (2001). Kids hurting kids: Bullies in the Schoolyard. **Mothering Magazine, 7**(12), 43-59.

Smorti, A., Ortega, J., & Ortega, R. (2006). Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying.

Electronic. **Journal of Research in Educational Psychology**, 9(2), 397-426.

Spinelli, S. (2008**) bulling of middle school students with or without learning disabilities, prevalence and relationship to students social skills** ,University of Miami, USA.

Steinberg, L. (2002). **Adolescence**. Boston: McGraw.

Storey, K. & Slaby, R. (2008). **Eyes on bullying what can you do?.** Newton: Education Development Center.

Taylor, J. (2010). **Rural middle school student perceptions of bullying**. Unpublished Doctoral Dissertation, Auburn University, Auburn, Alabama, USA.

Ward, S. (2007) **Patterns of discrete social skills among incarcerated middle school youth with bulling and victimization problems**. University of Illinois .Illinois. USA.

Weaver, K. (2012). **Social skills development and social interest in African American students through student and parent involvement**. Unpublished dissertation. Adler School of Professional Psychology. Illinois. USA.

Winstead, Peter C. (2013). **The relation between parenting beliefs, behaviors, and acculturaten Hispanic children**. Unpublished dissertation, Utah state university, Utah, USA.

Wright, J. & Fitzpatrick, K. (2006). Socio-capital and Adolescent Violent Behavior. **Social Forces**. 84(3): 410 - 421.

الملحق (1)

مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس سلوكيات التنمّر بصورتهما الأولية

الدكتور الفاضل ،،، الدكتورة الفاضلة:

تحية طيبة وبعد ،،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة**" كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي في تخصص النمو والتعلم من جامعة عمان العربية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياسين هما:

- مقياس المهارات الاجتماعية: تم تطوير المقياس من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة كلير وميتشل (Claire Michael, 2005)، ودراسة عواد والشوارب (2010)، ودراسة سواعد (2011)، ودراسة سالتالي (Saltali, 2012)، ودراسة أحمد (2013)، وقد تكون المقياس من (32) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال إدراك مشاعر الآخرين، ومجال التواصل الاجتماعي، ومجال المشاركة الاجتماعية، وقد تم صياغة جميع الفقرات بالاتجاه الإيجابي وسيتم تدريج فقرات المقياس وفق التدريج الخماسي (5) دائمًا، و(4) غالبًا، و(3) أحيانًا، و(2) نادرًا، و(1) أبدًا.
- مقياس سلوكيات التنمّر: تم تطوير المقياس من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة تايلور (Taylor, 2009)، ودراسة أبو عرار (2010)، ودراسة تايلور (Taylor, 2010)، ودراسة جورجيا (Georgia, 2011)، ودراسة جرايسي (2012)، ودراسة كوبر ونيكيرسون (Cooper & Nickerson, 2012)، ودراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan, Seiveng & McMorris, 2013)، ويتكون المقياس من (24) فقرة موزعة على مجالين هما: مجال التنمّر الجسدي، ومجال التنمّر اللفظي والمعنوي، وقد تم صياغة جميع الفقرات بالاتجاه السلبي. وسيتم تدريج فقرات المقياس وفق التدريج الخماسي (5) دائمًا، و(4) غالبًا، و(3) أحيانًا، و(2) نادرًا، و(1) أبدًا، وعند عملية التصحيح سيتم عكس التدريج، لأن فقراته سلبية.

ولتحقيق معايير مقبولة من صدق المحتوى لأداتي الدراسة فإن الباحث بحث عن ذوي الخبرة والكفاءة في هذا المجال لتحكيم أداتي الدراسة، لذا يتمنى من حضرتكم تحكيم فقرات الأداتين لما توفر عندكم من خبرة وتخصصية في هذا المجال، وذلك من خلال تحديد ملائمة الفقرات لمجالاتها، ولموضوع الأداة، وتعديل الفقرات لغويًا ونحويًا.

ولكم وافر الاحترام والتقدير

إياد دخان

مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة للمقياس		ملائمة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	سليمة	غير سليمة	
	مجال 1: إدراك مشاعر الآخرين							
1.	أتعاطف مع مشكلات الآخرين.							
2.	أشعر بالراحة عندما أقدم للآخرين المساعدة.							
3.	أسامح زميلي إذا فعل شيئاً يغضبني.							
4.	أتجنب إيذاء مشاعر الآخرين.							
5.	أتحدث بهدوء مع الآخرين.							
6.	أحلّ مشاكل الآخرين.							
7.	أهتم بمشاعر وحاجات الطلبة الآخرين							
8.	أحب للآخرين ما أحبه لنفسي.							
9.	أشعر بالراحة عندما أكون قريباً من الآخرين.							
10.	أشعر بتقدير الناس واحترامهم لي.							
11.	امتلك القدرة على ضبط انفعالاتي ومشاعري الذاتية.							
	مجال 2: التواصل الاجتماعي							
12.	أسعى لتكوين صداقات جديدة.							
13.	أحافظ على العلاقات الطيبة مع زملائي في الصف.							
14.	أستطيع التواصل مع الآخرين بكل سهولة.							
15.	أحافظ على العلاقات الطيبة مع المعلمين بالمدرسة.							
16.	أبادر بالحديث مع الآخرين.							
17.	لدي أكثر من صديق بالصف.							
18.	أتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية.							
19.	أستطيع التعاون مع مختلف الطلبة.							
20.	امتلك التأثير بالآخرين.							

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة للمقياس		ملائمة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	سليمة	غير سليمة	
21.	أستطيع التعامل مع مستويات مختلفة من الطلبة.							
22.	أستطيع تكوين صداقات مع الآخرين بكل سهولة.							
مجال 3: المشاركة الاجتماعية								
23.	أشارك الناس بمناسباتهم الاجتماعية.							
24.	أساعد الآخرين ما استطعت.							
25.	أشارك بفاعلية في النشاطات المدرسية.							
26.	أشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية.							
27.	استمتع بالحفلات المدرسية.							
28.	يشركني الآخرون في مشاكلهم.							
29.	أحب أن أكون موضع اهتمام الآخرين.							
30.	يسأل عني أصدقائي باستمرار.							
31.	أتكيف مع مختلف المواقف الاجتماعية.							
32.	أرى أن وجودي بين الناس مصدر سعادتي.							

مقياس سلوكيات التنمّر

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة للمقياس		ملائمة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	
مجال 1: التنمّر الجسدي								
.1	طرحت أحد الطلبة أرضًا ووضعت رجلي على جسده.							
.2	قرصت أحد الطلبة وشددت شعره بشدة.							
.3	ضربت أحد الطلبة بأدوات حادة كالسكين والمسطرة والشفرة.							
.4	اختلق مشاكل مع الطلبة الضعاف لأضربهم بشدة مستمتعًا بذلك العمل.							
.5	أعرقل الطلبة الذين يمرون أمامي.							
.6	لويت ذراع أحد الطلبة وحشرته بزاوية في الصف.							
.7	أخرجت طالبًا من مقعده وجلست مكانه رغماً عنه.							
.8	عضضت أحد الطلبة.							
.9	صفعت أحد الطلبة على وجهه.							
.10	أمسكت أحد الطلبة برقبته وحاولت خنقه.							
.11	مزقت قميص أحد الطلبة.							
.12	خدشت أحد الطلبة بأداة حادة.							
.13	بصقت على أحد الطلبة.							
مجال 2: التنمّر اللفظي والمعنوي								
.14	شتمت أحد الطلبة بألفاظ بذيئة.							
.15	أصرخ بوجه زملائي لإرهابهم.							
.16	أنادي الطلبة بألقابهم التي يكرهونها.							
.17	أهدد الطلبة باستمرار.							
.18	يبدو علي الغضب طوال اليوم.							
.19	أحفز الطلبة الآخرين على القتال والمشاجرة.							

الرقم	الفقرة	ملائمة الفقرة للمقياس		ملائمة الفقرة للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل
		ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	
.20	أجعل الطلبة الضعاف أضحوكة أمام زملائهم بالسخرية والإستهزاء.							
.21	أوجه عبارات نابية وغير أخلاقية للطلبة الآخرين.							
.22	أستمتع بكشف أسرار الطلبة وإحراجهم أمام الآخرين.							
.23	أنشر الفتنة بين الطلبة لعمل مشكلة بينهم.							
.24	أشجع الطلبة الآخرين على القتال والمشاجرة.							

الملحق (2)

أسماء محكمي أداتي الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
.1	أ.د. سامي ملجم	الإرشاد النفسي	جامعة عمان العربية
.2	أ.د. فتحي جروان	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
.3	أ.د. شذى العجيلي	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
.4	د. عادل طنوس	الإرشاد النفسي والتربوي	الجامعة الأردنية
.5	د. محمد عباس	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
.6	د. فؤاد الجوالدة	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
.7	د. محمد المصري	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
.8	د. سهيلة بنات	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
.9	أمجد شاهين	ماجستير علم النفس	أخصائي نفسي/ الجليل
.10	فيصل طه	ماجستير إدارة تربوية	مدرسة الجليل الثانوية

الملحق (3)

مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس سلوكيات التنمّر بصورتهما النهائية

أعزائي الطلبة ،،،:

أرجو من الطلبة الإجابة عن فقرات الاستبيانين وهما: استبيانتا المهارات الاجتماعية واستبيانه سلوكيات التنمّر، مع العلم أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، إنما تكون الإجابة الصحيحة مقدار تعبيرها عن سلوكياتك في الشهر الماضي.

كما أن المعلومات التي يحصل عليها الباحث ستكون لأغراض البحث العلمي، ولذلك أرجو عدم كتابة الاسم، وذلك حتى يعبر الطالب عن سلوكياته بأمانة وموضوعية، والنموذج الآتي مثالاً على طريقة تعبئة الاستبيانة.

نموذج توضيحي:

ضع إشارة (X) أما التدريج الذي يتناسب معك فيما يأتي:

الرقم	الفقرة	مستوى المهارات الاجتماعية				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
مجال 1: إدراك مشاعر الآخرين						
.33	أتعاطف مع مشكلات زملائي.			X		
.34	أشعر بالراحة عندما أقدم لزملائي المساعدة.		X			

معلومات عامة:

أرجو تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة (X) بما يتلاءم معك:

- **الجنس: ( ) ذكر   ( ) أنثى.**
- **التحصيل الدراسي: ( ) 90 – 100 "ممتاز" ( ) 80- أقل من 90 "جيد جداً" ( ) 70- أقل من 80 "جيد" ( ) أقل من 69 "مقبول".**
- **الصف: ( ) العاشر   ( ) الحادي عشر   ( ) الثاني عشر**
- **المدرسة:**

ولكم وافر الاحترام والتقدير

إياد دخان

مقياس المهارات الاجتماعية

الرقم	الفقرة	مستوى المهارات الاجتماعية				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
مجال 1: إدراك مشاعر الآخرين						
.1	أتعاطف مع مشكلات زملائي.					
.2	أشعر بالراحة عندما أقدم لزملائي المساعدة.					
.3	أسامح زميلي إذا فعل شيئاً يغضبني.					
.4	أتجنب إيذاء مشاعر زملائي.					
.5	أتحدث بهدوء مع زملائي.					
.6	أشارك في حل مشكلات زملائي.					
.7	أراعي حاجات زملائي الطلبة.					
.8	أحب لزملائي ما أحب لنفسي.					
.9	أشعر بالراحة عندما أكون قريبًا من الآخرين.					
.10	أشعر بتقدير الناس لي.					
.11	لدي القدرة على ضبط انفعالاتي.					
مجال 2: التواصل الاجتماعي						
.12	أسعى لتكوين صداقات جديدة.					
.13	أحافظ على علاقات طيبة مع زملائي في الصف.					
.14	أسعى للتواصل مع زملائي.					
.15	أحافظ على علاقات طيبة مع المعلمين.					
.16	أبادر بالحديث مع زملائي.					
.17	أغلب طلاب الصف أصدقائي.					
.18	أتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية.					
.19	أستطيع التأثير على زملائي.					
.20	أستطيع التعامل مع مستويات اجتماعية مختلفة من الطلبة.					
مجال 3: المشاركة الاجتماعية						
.21	أشارك الناس بمناسباتهم الاجتماعية.					
.22	أساعد زملائي بكل ما أستطيع.					

الرقم	الفقرة	مستوى المهارات الاجتماعية				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
.23	أشارك بفاعلية في النشاطات المدرسية.					
.24	أشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية.					
.25	استمتع بالحفلات المدرسية.					
.26	يشركني زملائي في مشكلاتهم.					
.27	أحب أن أكون موضع اهتمام الآخرين.					
.28	يفتقدني أصدقائي عندما أغيب عنهم.					
.29	أتكيف مع مختلف المواقف الاجتماعية.					
.30	مشاركتي مع زملائي مصدر سعادتي.					

مقياس سلوكيات التنمّر

الرقم	الفقرة	مستوى سلوك التنمّر				
		دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
مجال 1: التنمر الجسدي						
.25	صرعت أحد الطلبة أرضًا.					
.26	ووضعت رجلي على جسده.					
.27	قرصت أحد الطلبة.					
.28	ضربت أحد الطلبة بأدوات حادة.					
.29	اختلق مشاكل مع الطلبة الضعاف.					
.30	أعرقل الطلبة الذين يمرون أمامي.					
.31	لويت ذراع أحد الطلبة.					
.32	حشرته بزاوية في الصف.					
.33	أخرجت طالباً من مقعده وجلست مكانه رغمًا عنه.					
.34	عضضت أحد الطلبة.					
.35	صفعت أحد الطلبة على وجهه.					
.36	مسكت أحد الطلبة برقبته وحاولت خنقه.					
.37	مزقت قميص أحد الطلبة.					
مجال 2: التنمّر اللفظي والمعنوي						
.38	يعجبني أن أتلفظ بألفاظ بذيئة على زملائي.					
.39	أصرخ بوجه زملائي لإرهابهم.					
.40	أنادي الطلبة بألقابٍ يكرهونها.					
.41	أهدد الطلبة.					
.42	أغضب طوال اليوم.					
.43	أشجع الطلبة الآخرين للتمرد.					
.44	أجعل الطلبة الضعاف جسدياً أضحوكة امام زملائهم.					
.45	أوجه عبارات نابية للطلبة.					
.46	أستمتع بكشف أسرار الطلبة لإحراجهم أمام الآخرين.					
.47	انشر الفتنة بين الطلبة لعمل مشكلة بينهم.					

الملحق (4)
كتب تسهيل مهمة من جامعة عمان العربية

جامعة عمان العربية
Amman Arab University
عمادة الدراسات العليا

المملكة الأردنية الهاشمية

السيدة سامية البصول المحترمة

مديرة دائرة المعارف في بلدية الناصرة

التاريخ :7 /2014/6

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب إياد عمر دخان ،المسجل في برنامج الماجستير تخصص " **علم النفس التربوي/ نمو وتعلم** " بدراسة بعنوان :

" **المهارات الإجتماعية وعلاقتها بسلوكيات تنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة** "

وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلاب المدارس الثانوية التابعة لمدينة الناصرة ، وذلك إستكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور إسمه أعلاه .

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الإحترام

عميد الدراسات العليا

أ.د عدنان الجادري

نسخة / عميد كلية العلوم التربوية والنفسية

شارع الأردن - موبص – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف 780540040 (962) - ص.ب: 2234 رمز بريدي: (11953)
Jordan street Mubis -H.K of Jordan –Tel (962) 780540040 - P.O.Box (2234) Code (11953)

الملحق (5)

كتب تسهيل مهمة من بلدية الناصرة

بلدية الناصرة
עיריית נצרת
Nazareth Municipality
دائرة التربية والتعليم
אגף החינוך
DEPARTMENT
OF EDUCATION

التاريخ: **5.12.2014**

حضرة د. عدنان الجادري المحترم
عميد الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية والنفسية
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
عمان.

تحية وبعد،

الموضوع: الطالب إياد عمر سليمان.
رقم هوية: 201022712
الاشارة: رسالتكم بتاريخ 7.6.2014

أجرى الطالب أياد عمر سليمان تطبيق أداة لدراسته بموضوع " المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة " في المدارس الثانوية التالية – مدينة الناصرة:

1- مدرسة الجليل الثانوية البلدية.
2- مدرسة أورط.

أتمنى للطالب التوفيق والنجاح في دراسته

باحـــــترام

ساميه بصول
دائرة التربية والتعليم

عيريית נצרת
بلدية الناصرة
سامية بصول סאמיה בסול
مديرة دائرة المعارف מנהלת אגף חינוך

31 Nazareth 16100
04 -6459204
04 – 6459 330
@ edu@nazareth muni il